

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

*Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et  
d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne*

## **Rapport de recherche scientifique**

Chercheuse principale  
Louise Sauvé, Université TÉLUQ

Cochercheurs  
Cathia Papi, Université TÉLUQ; Serge Gérin-Lajoie, Université TÉLUQ; Guillaume  
Desjardins, Université du Québec en Outaouais; Nicole Racette, Université TÉLUQ; Didier  
Paquelin, Université Laval et Thérèse Laferrière, Université Laval

Collaborateurs  
Séverine Parent, Université du Québec à Rimouski et Martin Houle, Université TÉLUQ

Établissement gestionnaire de la subvention

Université TÉLUQ

Numéro du projet de recherche

2017-PO-202550

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Concours 2016-2017

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)  
et Le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

**Rédaction :** Louise Sauvé, professeure, Université TÉLUQ  
Cathia Papi, professeure, Université TÉLUQ  
Serge Gérin-Lajoie professeur, Université TÉLUQ  
Guillaume Desjardins, professeur, Université du Québec en Outaouais

Nous tenons à remercier mesdames Sophie Marineau et Natacha Louis pour leur travail de soutien à la recension des écrits et madame Sandrine Marineau pour l'analyse des traces dans les cours suivis par les étudiants de notre étude.

© Décembre 2020. Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation, en tout ou en partie, par quelque moyen que ce soit, sont réservés aux auteurs du présent texte.

Note - Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

### Table de matières

1	Introduction .....	1
2	La problématique .....	2
2.1	L'état de l'abandon des études universitaires .....	2
2.2	L'état de l'abandon des études en FADEL .....	4
2.3	L'état de l'abandon des cours en FADEL .....	5
2.4	Les raisons d'abandon en FADEL .....	6
2.5	Les questions de la recherche .....	13
3	Le cadre théorique de l'étude .....	14
3.1	Le concept d'abandon aux études .....	14
3.2	Le concept de la persévérance aux études .....	16
3.3	Le concept d'abandon de cours .....	17
3.4	Les modèles de persévérance et d'abandon en formation à distance et en ligne .....	17
3.4.1	Le modèle de l'intégration de Tinto (1975) .....	18
3.4.2	Le modèle d'abandon de Kember (1989) .....	20
3.4.3	La théorie de la distance transactionnelle (TDT) de Moore (1990) .....	22
3.4.4	Le modèle de persistance de Rovai (2003) .....	23
3.4.5	Le cadre conceptuel de classification des obstacles de l'apprentissage en ligne de Packham et al., 2004 .....	24
3.4.6	Le modèle d'abandon de Park (2007) .....	26
3.4.7	Le modèle de causalité réciproque de Street (2010) .....	27
3.4.8	Le modèle d'abandon des études de McClelland (2014) .....	28
3.5	Le modèle théorique de l'étude .....	29
4	Les caractéristiques des étudiants .....	32
4.1	Les variables sociodémographiques .....	33
4.1.1	L'âge .....	33
4.1.2	Le genre .....	34
4.1.3	L'état civil et la situation familiale .....	35
4.1.4	La citoyenneté .....	36
4.2	Les variables scolaires .....	36
4.2.1	Le régime d'étude .....	36
4.2.2	Le niveau de scolarité des parents .....	37
4.2.3	La distance avec le lieu d'études .....	38
4.2.4	Les handicaps .....	39
4.2.5	La langue d'études versus la langue maternelle .....	39
4.2.6	Diplôme obtenu avant les études en FADEL .....	39
4.3	Les stratégies d'apprentissage .....	39
4.3.1	Quelques définitions .....	40
4.3.2	Les modèles d'autorégulation de l'apprentissage .....	41
4.3.3	L'utilisation des stratégies d'apprentissage en contexte de FADEL .....	43
4.3.4	Les stratégies d'apprentissage et l'abandon des études .....	49
4.3.5	En résumé .....	50
4.4	Les styles d'apprentissage .....	53
4.5	Les conditions environnementales .....	56
4.5.1	Le soutien des proches .....	56

---

4.5.2	Les problèmes liés à l'emploi.....	57
4.5.3	Les problèmes financiers .....	58
5	Les modes d'organisation pédagogique .....	58
6	Les mesures d'aide à la persévérance aux études EN FADEL.....	61
6.1	Le soutien à la transition vers les études postsecondaires .....	62
6.2	Le soutien à l'intégration institutionnelle .....	62
6.2.2	Le soutien à l'intégration sociale.....	67
6.2.3	Le soutien au développement des compétences d'apprentissage .....	68
6.3	En résumé.....	71
7	Les modes d'encadrement pédagogique.....	72
7.1	La nécessité de l'encadrement pour favoriser la persévérance .....	72
7.2	Les différents plans de soutien à l'apprentissage.....	73
7.3	Les différents outils et acteurs de l'encadrement.....	74
7.4	L'encadrement et le soutien pris en compte dans notre étude .....	75
8	La persévérance aux études .....	75
8.1	Les problèmes d'intégration académique .....	76
8.2	Le problème d'intégration sur le plan social.....	77
8.3	En résumé.....	79
9	Méthodologie.....	79
9.1	La population de l'étude .....	79
9.2	Les instruments de collecte de données auprès des étudiants.....	79
9.2.1	Le questionnaire global (caractéristiques d'apprentissage, mode d'organisation pédagogique, mode d'encadrement).....	79
9.2.2	Une grille d'analyse des cours.....	80
9.2.3	Le relevé des traces des répondants.....	81
9.2.4	L'entrevue.....	81
9.2.5	Le questionnaire sur la persévérance aux études.....	81
9.2.6	L'administration des instruments de mesure auprès des étudiants.....	81
9.3	Les instruments de mesure auprès des intervenants .....	83
9.3.1	Le questionnaire global (caractéristiques personnelles, mode d'organisation pédagogique, mode d'encadrement).....	83
9.3.2	L'entrevue.....	83
9.3.3	L'administration des instruments de mesure auprès des intervenants.....	83
9.4	Les analyses statistiques .....	83
10	La Description de la population étudiante.....	85
9.1.	Les variables sociodémographiques .....	85
10.1	Les variables scolaires.....	86
10.2	Les conditions environnementales .....	89
10.3	La représentation de l'échantillon (global) .....	90
11	Les caractéristiques personnelles et l'abandon des études .....	91
11.1	Le taux de persévérance et d'abandon de l'échantillon des étudiants.....	91
11.2	Les caractéristiques personnelles et leur influence dans les cours.....	92
11.3	Les caractéristiques personnelles et leur influence sur la réinscription après deux sessions ou non .....	93
12	Les stratégies d'apprentissage .....	94
12.1	L'analyse Alpha Cronbach.....	94
12.2	L'analyse descriptive des stratégies d'apprentissage selon Zimmerman.....	94

---

12.3	Les stratégies d'apprentissage et caractéristiques personnelles des étudiants .....	96
12.4	Les stratégies d'apprentissage et l'abandon du cours .....	97
12.5	Les stratégies d'apprentissage et la non-réinscription.....	98
12.6	Quelques pistes sur les stratégies d'apprentissage lors de l'entrevue .....	99
12.6.1	Prévoyance/Planification .....	99
12.6.2	Performance .....	100
12.6.3	Évaluation/Réflexion .....	100
13	Les modes pédagogiques en FADEL .....	100
13.1	L'analyse descriptive des outils technologiques dans le cours .....	101
13.1.1	La relation entre la perception des étudiants sur l'utilité des outils technologiques disponibles et la présence de ces outils dans les cours à l'étude .....	102
13.1.2	Les outils technologiques et l'abandon du cours.....	103
13.2	Les cours-types.....	103
13.2.1	Le cours-type (cluster) no 1 .....	103
13.2.2	Le cours-type (cluster) no 2.....	104
13.2.3	Le cours-type (cluster) no 3.....	105
13.2.4	Le cours-type (cluster) no 4.....	106
13.2.5	Le cours-type (cluster) no 5.....	107
13.2.6	Le cours-type (cluster) no 5.....	109
13.3	Les caractéristiques personnelles et les cours-types .....	110
13.4	Les stratégies d'apprentissage et les modes d'organisation pédagogique de FADEL .....	111
13.4.1	L'analyse descriptive des stratégies utilisées pendant un cours dispensé en FADEL .....	111
13.4.2	L'analyse des stratégies d'apprentissage par rapport à l'abandon du cours et non-réinscription .....	111
13.4.3	L'analyse des stratégies d'apprentissage dans les cours-types par rapport à l'abandon du cours et non-réinscription .....	112
13.4.4	L'analyse des stratégies d'apprentissage selon la répartition des étudiants dans les cours-types.....	114
13.5	Les choix technologiques des étudiants dans les cours-types .....	114
13.6	Les cours-types, les caractéristiques personnelles et l'abandon d'un cours .....	115
13.7	Quelques pistes sur les modes d'organisation pédagogiques à partir de l'entrevue des étudiants et des intervenants.....	116
14	LES Modes d'encadrement .....	117
14.1	L'analyse descriptive de l'encadrement.....	118
14.2	Les caractéristiques personnelles versus les énoncés de l'encadrement .....	121
14.2.1	Les variables sociodémographiques .....	121
14.2.2	Les variables scolaires .....	124
14.2.3	Les conditions environnementales.....	129
14.3	L'encadrement selon les cours-types .....	135
14.4	Les modes d'encadrement selon la répartition des étudiants en profil-types (clusters).....	137
14.5	Les modes d'encadrement (clusters) et l'abandon .....	139
14.5.1	L'influence sur l'abandon d'un cours.....	139
14.5.2	L'influence sur la non-réinscription après deux sessions consécutives .....	140

---

14.6	Quelques pistes sur les modes d'encadrement à partir de l'entrevue des étudiants et des intervenants .....	140
14.7	L'accompagnement du point de vue des intervenants .....	141
15	L'engagement aux études .....	142
15.1	Le taux de rétention des répondants au questionnaire sur la persévérance aux études .....	142
15.2	L'analyse du degré d'intégration sociale et institutionnelle des étudiants .....	143
15.3	La relation des énoncés par rapport à l'abandon d'un cours .....	144
15.4	L'intégration académique des étudiants et la non-réinscription après deux sessions consécutives .....	145
15.5	La relation entre l'intégration académique et sociale et la désinscription après deux sessions consécutives .....	146
16	Les résultats du sondage auprès des intervenants .....	146
16.1	La description de la population .....	147
16.2	Les modes d'organisation pédagogique .....	147
16.3	Les modes d'encadrement .....	148
16.3.1	Les types d'encadrement .....	149
16.3.2	La communication entre les étudiants et les intervenants .....	149
16.3.3	La formation .....	151
16.3.4	La conception de cours .....	153
17	La navigation dans les sites web du cours .....	154
18	Les bonnes pratiques pour soutenir la persévérance aux études .....	156
18.1	Les recommandations des étudiants .....	156
18.2	Les recommandations des intervenants .....	157
19	Discussion .....	158
19.1	Les caractéristiques personnelles .....	158
19.2	Les stratégies d'apprentissage .....	158
19.3	Les modes d'organisation pédagogique .....	160
19.4	Les modes d'encadrement .....	162
19.5	La persévérance aux études .....	164
19.6	Les limites de l'étude .....	164
19.7	Les retombées de l'étude .....	165
19.8	Les recommandations .....	166
20	Conclusion .....	167
	Bibliographie .....	170
	Annexe 1 – Le Questionnaire global (caractéristiques personnelles, mode d'organisation pédagogique, mode d'encadrement) – Étudiants .....	205
	Annexe 2 - La grille d'analyse des cours .....	230
	Annexe 3 - Les questions d'entrevue – Étudiants .....	246
	Annexe 4 – Le questionnaire sur la persévérance aux études – Étudiants .....	244
	Annexe 5 - Les différents types d'incitations offertes pour la participation d'étudiants dans une étude .....	246
	Annexe 6 – Le Questionnaire global (caractéristiques personnelles, mode d'organisation pédagogique, mode d'encadrement)– Intervenants .....	253

---

Annexe 7 - Les questions d’entrevue – Intervenants.....	268
Annexe 8 - L’analyse de la représentativité de la population.....	271
Annexe 9 – L’analyse factorielle des caractéristiques personnelles par rapport à l’abandon du cours.....	273
Annexe 10 - L’analyse des alpha Cronbach .....	275
Annexe 11 – Les stratégies d’apprentissage les plus utilisées par les répondants selon les trois phases de Zimmerman .....	281
Annexe 12- Les outils pédagogiques absents du cours .....	284
Annexe 13 - L’analyse des profils-types en encadrement.....	285
Annexe 14 – Le Questionnaire de dépistage des stratégies d’apprentissage des étudiants à risque de se désinscrire après deux sessions d’étude dans un contexte de formation à distance et en ligne	296

### Liste des tableaux

Tableau 1. Catégorisation des difficultés éprouvées par les étudiants aux études postsecondaires.	4
Tableau 2 . Comparaison des raisons des étudiants qui abandonnent leurs cours sur 5 ans (traduit de Conklin, 1997 : 754).	7
Tableau 3. Raisons pour l'abandon des cours (Traduit de Xénos <i>et al.</i> , 2002, 364).	7
Tableau 4. Raisons d'abandon d'un cours (Traduit de Hall et al., 2003, p. 4).	8
Tableau 5. Synthèse des raisons d'abandon des cours en ligne	13
Tableau 6. Modèles d'autorégulation des apprentissages les plus cités.	41
Tableau 7. Comparaison des modèles d'autorégulation des apprentissage (traduit de Panadero, 2017).	41
Tableau 8. Répartition des notes et comparaison PO et Non-PO (p.75)	47
Tableau 9. Profil d'étudiants utilisant des stratégies autorégulatrices en ligne (Barnard, Lan et Paton, 2010)	45
Tableau 10. Les stratégies d'apprentissage de l'étude regroupées selon les trois phases du modèle de Zimmerman	51
Tableau 11. Différents outils de mesure des styles d'apprentissage (traduit de Santo, 2006)	54
Tableau 12. Répartition des items dans le questionnaire	80
Tableau 13. Nombre de sessions d'administration du questionnaire sur la persévérance aux études	82
Tableau 14. Répartition des étudiants en fonction des cours en FADEL	85
Tableau 15. Variables sociodémographiques de notre échantillon	86
Tableau 16. Variables scolaires de notre échantillon	86
Tableau 17. Handicaps de notre échantillon auto rapportés.	88
Tableau 18. Conditions environnementales de notre échantillon	90
Tableau 19. Persévérance et non réinscription aux études.	91
Tableau 20. Le taux d'abandon d'un cours à une session donnée	91
Tableau 21. Analyse des facteurs qui influencent la propension des étudiants de se désinscrire après deux sessions consécutives.	93
Tableau 22. Alpha de Cronbach du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage	94
Tableau 23. Stratégies d'apprentissage utilisés ou non par les répondants	95
Tableau 24. Stratégies d'apprentissage les moins utilisées par les répondants (n=791)	95
Tableau 25. Résultats probants des ANOVA factoriel <sup>1</sup>	96
Tableau 26. Test T sur les trois phases de Zimmerman et la non-réinscription.	98
Tableau 27. Test T de Student – Stratégies des étudiants à risque.	98
Tableau 28. Perception des étudiants sur la présence ou non d'outils technologiques dans leur cours	101
Tableau 29. Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 1 (Cluster 1) où l'on demande aux étudiants de réaliser des :	103
Tableau 30. Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 1 (Cluster 1) où les étudiants sont invités à :	104
Tableau 31. Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 2 (Cluster 2) où l'on demande aux étudiants de réaliser des :	104
Tableau 32. Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 2 (Cluster 2) où l'on demande aux étudiants de :	105
Tableau 33. Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 3 (Cluster 3) où l'on demande aux étudiants de réaliser des :	105

---



Tableau 34 - Fréquence des caractéristiques qui distinguent du cours-type 3 (Cluster 3) où l'on demande aux étudiants de: .....	106
Tableau 35- Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 4 (Cluster 4) où l'on demande aux étudiants de réaliser des:.....	107
Tableau 36 - Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 4 (Cluster 4) où l'on demande aux étudiants de: .....	107
Tableau 37 - Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 5 (Cluster 5) où l'on demande aux étudiants de réaliser des:.....	108
Tableau 38 - Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 5 (Cluster 5) où l'on demande aux étudiants de: .....	108
Tableau 39 - Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 5 (Cluster 5) où l'on demande aux étudiants de réaliser des:.....	109
Tableau 40 - Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 5 (Cluster 5) où l'on demande aux étudiants de: .....	109
Tableau 41. Synthèse des différences significatives entre les caractéristiques personnelles et les modes d'organisation pédagogique .....	110
Tableau 42. Analyse ANOVA des cours-types, des caractéristiques personnelles et de l'abandon des cours .....	110
Tableau 43. Stratégies d'apprentissage utilisées pendant un cours.....	111
Tableau 44 Test t de Student pour abandon de cours.....	112
Tableau 45 Analyse Post-Hoc de Tukey concernant l'énoncé « Je réalise les activités selon les échéanciers prévus dans le cours » selon le cluster des cours.....	114
Tableau 46. Choix technologiques et les modes d'organisation pédagogique.....	115
Tableau 47. Présence physique ou virtuel .....	119
Tableau 48. Outils de communication.....	119
Tableau 49. Satisfaction des interactions avec les intervenants pendant leurs cours (en %) .....	120
Tableau 50. Interactions avec les autres étudiants pendant leurs cours (en %) .....	120
Tableau 51. Satisfaction des interactions avec vos proches pendant leur cours (en %): .....	121
Tableau 52. Corrélation entre le genre des étudiants et le type d'encadrement offert dans les cours .....	122
Tableau 53. Corrélation entre le statut civil de l'étudiant et ses préférences du type d'encadrement .....	122
Tableau 54. Corrélation entre le statut civil des étudiants et les échanges avec leur intervenant et les autres étudiants .....	123
Tableau 55. Corrélation entre la langue maternelle et le type d'encadrement offert .....	123
Tableau 56. Différence de moyennes entre la langue maternelle et les outils servant à l'échange avec les intervenants.....	123
Tableau 57. Différence de moyennes entre la scolarité du père et les échanges avec l'intervenant .....	126
Tableau 58. Différence de moyennes entre la situation familiale et les échanges avec l'intervenant .....	126
Tableau 59. Différence de moyennes entre la situation familiale et les échanges avec l'intervenant .....	127
Tableau 60. Différence de moyennes entre l'aide des proches et la situation familiale .....	127
Tableau 61. Corrélation entre le diplôme obtenu avant l'entrée en FADEL et le type d'encadrement .....	127

---

Tableau 62. Différence de moyennes entre le diplôme obtenu avant son inscription à la FADEL et les technologies pour les échanges.....	128
Tableau 63. Différence de moyennes entre le financement des études (prêts) et le type d'encadrement.....	130
Tableau 64. Différence de moyennes entre les technologies de communication et le financement des études par les prêts.....	130
Tableau 65. Différence de moyennes entre les types d'échanges et le financement des études par les prêts.....	130
Tableau 66. Différence de moyennes entre le soutien des proches et le financement des études par les prêts.....	131
Tableau 67. Différence de moyennes entre le type d'échanges avec leurs intervenants et leur financement des études par les bourses.....	131
Tableau 68. Aucune différence de moyennes entre les technologies de communication et le financement des études par le travail.....	133
Tableau 69. Différence des moyennes entre les technologies de communication et le financement des études par les parents.....	134
Tableau 70. Différence des moyennes entre le type d'échanges et le jugement des étudiants sur leur la situation financière.....	134
Tableau 71. Différence de moyennes entre les échanges avec l'intervenant et le nombre d'heures de travail par semaine.....	135
Tableau 72. L'encadrement dans les cours-types.....	136
Tableau 73. Résultats de l'analyse cluster sur les données sociodémographiques des étudiants.....	138
Tableau 74. Soutien à l'apprentissage.....	140
Tableau 75. Nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire, session par session.....	143
Tableau 76. Différence significative entre les étudiants persévérants vs les étudiants entre la 1 <sup>e</sup> et la 2 <sup>e</sup> session d'études par rapport à l'adaptation institutionnelle.....	145
Tableau 77. L'adaptation institutionnelle entre deux sessions d'études entre les étudiants qui se sont désinscrits et ceux qui persévèrent.....	146
Tableau 78. L'adaptation institutionnelle et sociale après deux sessions d'études consécutives.....	146
Tableau 79. Données sociodémographiques, scolaires et expérience d'encadrement (n=6).....	147
Tableau 80. Les outils disponibles dans leur cours et leur degré d'utilité.....	148
Tableau 81. Type d'encadrement.....	149
Tableau 82. Outils d'échange avec les étudiants.....	150
Tableau 83. Type d'échange avec les étudiants.....	150
Tableau 84. Fréquence des interventions auprès des étudiants.....	150
Tableau 85. Type de formation reçue sur l'encadrement.....	151
Tableau 86. Thème de formation reçue par les intervenants.....	152
Tableau 87. Les ressources d'information pour les intervenants.....	152
Tableau 88. L'importance de l'encadrement à la réussite des cours.....	152
Tableau 89. Type d'intervention réalisé par les intervenants auprès des étudiants.....	153
Tableau 90. Nombre d'années de conception de cours.....	153
Tableau 91- Type de formation reçue pour la conception de cours.....	154
Tableau 92. Les thèmes abordés dans la formation.....	154
Tableau 93. Engagement dans les études et le temps passé sur les pages et le nombre de pages visitées.....	156
Tableau 94. Stratégies les susceptibles d'influencer l'abandon des études après deux sessions d'études consécutives.....	159

---

Liste des figures

Figure 1. Les défis rencontrés par les apprenants adultes en FADEL (traduit de Kara <i>et al.</i> , 2019)	11
Figure 2. Facteurs influençant la décision d'abandonner ses études ouvertes et à distance (traduit de Münevver et Selçuk, 2020).....	12
Figure 3. Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants (traduit de Tinto, 1975). ....	18
Figure 4. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003) (traduction libre). ....	20
Figure 5. Modèle de l'abandon des études en formation à distance (traduit de Kember, 1989)....	21
Figure 6. Modèle de la théorie de la distance transactionnelle (traduit de Moore, 1993).....	22
Figure 7. Le modèle de persistance (traduit de Rovai, 2003). ....	24
Figure 8. Le modèle conceptuel de classification des obstacles à l'apprentissage en formation en ligne (traduit de Packman <i>et al.</i> , 2004). ....	25
Figure 9. Modèle théorique de l'abandon de l'adulte en formation en ligne (traduit de Park, 2007 : 209).....	26
Figure 10. Modèle adapté de la théorie de réciprocité de Bandura adapté par Street, 2010 (traduction libre).....	27
Figure 11 Adaptation du modèle de Garland (1992) par McClelland (2014, p16). (traduction libre) .....	29
Figure 12. Modèle intégrateur des facteurs affectant la persévérance et l'abandon des études.....	30
Figure 13. Modèle d'autorégulation des apprentissages à distance (traduit d'Andrade et Bunker, 2009, p.109).....	45
Figure 14. Diplôme obtenu des étudiants au moment du questionnaire .....	89
Figure 15. Diplôme obtenu des parents des étudiants répondants au moment de l'administration du questionnaire .....	89
Figure 16. Je trouve que le travail demandé dans le cours est difficile.....	112
Figure 17. Je suis heureux de ma décision d'être inscrit dans ce cours .....	113
Figure 18. J'aime faire les travaux proposés dans ce cours .....	113
Figure 19. Modélisation de l'analyse des variables sociodémographiques en fonction des cours-types pour mesurer l'effet sur la PRS et l'abandon.....	116
Figure 20. Degré d'intégration académique entre la 1 <sup>e</sup> et la 3 <sup>e</sup> session d'études.....	144

### 1 INTRODUCTION

La persévérance dans les études universitaires est en général mesurée par une inscription dans un programme (certificat, majeur, baccalauréat) qui mène à un diplôme. À l'inverse, l'abandon des études reflète différentes réalités : abandon d'un cours, d'un programme, de l'établissement ou du système universitaire. Mais pourquoi certains persévèrent-ils et d'autres abandonnent-ils? Et surtout, comment agir sur cette réalité et ainsi adapter les différents modes de Formation À Distance (FAD) et En Ligne (EL), ci-après FADEL? Voilà le problème de fond auquel nous souhaitons apporter quelques réponses.

Au XXI<sup>e</sup> siècle, le développement des compétences autant personnelles que professionnelles et l'apprentissage sous toutes ses formes prennent place au cœur des activités quotidiennes et productives de la société québécoise. Cette nécessité d'apprendre juste à temps et de façon autonome met de plus en plus à l'avant-scène les dispositifs de FADEL à travers le monde.

Au Québec, la FADEL est devenue une composante importante de l'offre de cours des établissements d'enseignement supérieur. Cette offre s'est déployée de façon différenciée tant par les modèles d'organisations pédagogiques à l'appui de la FADEL que le type d'encadrement, et ce, sans que soit défini leur apport dans le système éducatif québécois (CLIFAD - Pham, 2013). De même, la diffusion des résultats, souvent variables, des études sur la FADEL dépasse rarement le réseau des spécialistes, ce qui réitère le besoin de poursuivre les recherches afin d'améliorer les pratiques en matière de développement des cours et d'encadrement des étudiants (CLIFAD, 2013) ainsi que le transfert de connaissances dans le réseau de l'éducation. C'est dans cette préoccupation que s'inscrit notre étude sur la PRS.

Les recherches sur la PRS et l'abandon en FADEL sont nombreuses à l'échelle internationale. Papi et Glikman (2015) constatent qu'en FADEL les taux d'abandon sont plus importants et qu'ils interpellent bon nombre d'enseignants-chercheurs (ex. Kember, 1989; Jacquinot, 1993; Bertrand *et al.*, 1994; Bertschy et Gaste, 2006; Powell, 2006; Racette, 2010; Dussarps et Paquelin, 2014; Sauvé *et al.*, 2016). Ils ont tenté, au cours des 30 dernières années, d'identifier les facteurs permettant de favoriser la PRS des étudiants afin de diminuer le taux d'abandon et d'échec scolaire à l'université.

Dès 1993, Jacquinot note que les différentes formes de distance sont souvent envisagées comme des freins à la persistance des étudiants susceptibles d'être contrés par un encadrement adapté favorisant une plus grande « proximité » (Brassard et Teutch, 2014). Depuis 1992, Sauvé constate que la sous-utilisation des stratégies d'apprentissage et certaines conditions environnementales influencent la persévérance des étudiants inscrits dans les programmes universitaires de 1<sup>er</sup> cycle qu'ils soient à distance ou sur campus (Sauvé et Fawcett, 1992; Sauvé et Viau, 2003; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006, Sauvé, Racette, Debeurme, Ruph, Roy, Berthiaume, Bégin, Caron, Côté et Moisan, 2012; Sauvé, Fortin, Landry et Viger, 2015)

Malgré l'abondante littérature en PRS, plusieurs limites conceptuelles entravent la clarté des recherches menées et l'identification de solutions concrètes qui permettraient de favoriser la PRS dans le contexte éducatif actuel en FADEL. Notre étude tente de répondre à deux lacunes de ces études : (1) le manque d'analyse des interdépendances entre la multiplicité des facteurs qui favorisent la PRS (FCEE, 2007; Sauvé *et al.*, 2015) dans un contexte de FADEL et (2) le peu

d'études longitudinales sur les effets de la FADEL sur l'expérience étudiante dans un programme d'études universitaires.

Afin d'assurer la PRS des étudiants inscrits en FADEL, les objectifs de recherche sont de déterminer : (1) si les caractéristiques des étudiants ont une influence sur la PRS et l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires suivies en FADEL; (2) comment les modes d'organisation pédagogique des cours ont-ils une influence sur la PRS et l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires suivies en FADEL; (3) comment les modes d'encadrement pédagogique des cours ont-ils une influence sur la PRS et l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires suivies en FADEL; (4) si le degré d'engagement a une influence sur la PRS et l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires suivies en FADEL.

Dans ce rapport, nous faisons état, dans la première partie, de l'état de l'abandon des études universitaires au Québec, plus particulièrement en formation à distance et en ligne (FADEL) et les questions de recherche. Dans la deuxième partie, nous explicitons le cadre théorique, notamment les concepts de la persévérance et de l'abandon, les théories de la persévérance et l'abandon des études en FADEL et le modèle théorique de notre étude. Dans les parties 3 à 8, nous faisons le point sur les recherches en FADEL qui touchent aux caractéristiques des étudiants (variables sociodémographiques et scolaires, stratégies d'apprentissage, styles d'apprentissage et conditions environnementales), à l'organisation pédagogique des cours, à l'encadrement des étudiants, aux mesures d'aide offertes par les établissements d'enseignement et à l'engagement aux études. Dans la neuvième partie, nous décrivons la méthodologie de l'étude fondée sur une approche mixte : la population, les instruments de mesure et leur administration et les analyses statistiques. Dans les parties 10 à 18, nous présentons les résultats de l'étude sur les variables d'analyse. Dans la dix-neuvième partie, nous discutons des résultats de l'étude, de ses limites, de ses retombées et des recommandations.

## **2 LA PROBLÉMATIQUE**

Dans les universités, le taux d'abandon est devenu un sujet de préoccupation majeur, car les autorités éducatives l'utilisent comme un paramètre clé pour évaluer la qualité de l'enseignement et allouer des ressources. Considérant les taux élevés d'abandon, en particulier chez les apprenants qui rencontrent des difficultés particulières, la rétention des étudiants est désormais considérée comme un facteur de réussite dans les programmes en FADEL (de Paepe, Zhu et DePryck, 2019).

### **2.1 L'état de l'abandon des études universitaires**

L'OCDE (2017) indique qu'en moyenne, 66 % des jeunes des pays membres accèdent à une formation universitaire et que 49 % des jeunes termineront au moins un diplôme universitaire à un moment dans leur vie, estimant ainsi le taux de décrochage définitif à 26 %. Plus récemment, l'OCDE (2019 : 228) a relevé que « 39 % des étudiants scolarisés à temps plein qui entament une licence [ou un baccalauréat au Canada] réussissent celle-ci sans en dépasser la durée théorique. Le taux de réussite trois ans plus tard augmente pour atteindre 67 % [...]. En moyenne, 12 % des étudiants abandonnent la licence qu'ils ont entamée avant le début de leur deuxième année d'études. Ce pourcentage augmente pour atteindre 20 % à la fin de la durée théorique de la formation et 24 % trois ans plus tard. »

Au Québec, le taux de diplomation théorique moyen (3 ans après l'inscription) pour les nouveaux inscrits au baccalauréat est seulement de 32,6 %, entre 2008 et 2013. Les données

démontrent cependant qu'une année supplémentaire, que l'on peut considérer comme étant de la persévérance dans les études, génère un gain marginal observé moyen de 30,1 %. Évidemment, le gain marginal tend à diminuer avec l'augmentation significative du nombre d'années considérées. À terme, 6 ans après l'inscription au baccalauréat, l'indicateur officiel du Ministère se chiffre à 79,9 %. La persévérance peut alors être perçue comme étant source de succès et s'intègre donc de façon cohérente dans le continuum de la réussite universitaire du parcours d'un étudiant (Papi et Thériault, 2020).

Robert et Styron (2010) distinguent quatre types d'abandons : d'un cours, d'un programme, d'une institution, ou du système d'éducation postsecondaire en général. Cette distinction se reflète également sur le plan de la persévérance : dans un cours, dans un même programme d'études incluant une possible réorientation d'un programme à un autre (présenté dans les statistiques gouvernementales sur la persévérance au Québec).

De fait, nous constatons que les étudiants qui abandonnent leurs études y pensaient déjà dès leur première session (Vezeau et Bouffard, 2009). Par exemple, les taux d'abandon durant la première année d'études dans les universités américaines et canadiennes varient entre 20 % et 25 % (Grayson et Grayson, 2003) et 20 à 30 % de ceux qui poursuivent abandonneront au cours de leur deuxième année (CCA, 2008). Pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2013), si 45 % d'une génération accédait à un diplôme de baccalauréat en 2010/11, 30 % d'entre eux environ n'obtenaient pas leur diplôme. Toutefois, entre 2011 et 2015, il y eut une augmentation de 13 % dans le taux de diplomation chez les étudiants universitaires québécois, soit une augmentation annuelle d'environ 2,8 % (Institut des statistiques du Québec, 2017).

Un abandon des études peut-être la résultante d'une prise de conscience d'une impossibilité à pouvoir atteindre les exigences universitaires (Boudrenghien, Frenay et Bourgeois, 2012; Roland, Clercq, Dupont, Parmentier et Frenay, 2015), mais cette décision peut également être un choix réfléchi à la suite d'un désintérêt pour les études (Eccles et Wigfield, 2002), ou d'une difficulté à s'intégrer socialement au monde académique (Tinto, 1993).

En examinant les recherches qui rapportent les difficultés influençant le plus la décision d'abandonner les études, les résultats indiquent qu'elles sont d'ordres personnel (Tremblay, 2005; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Roy, 2006), social (Kulm et Cramer, 2006; Wright, Frenay, Monette, Tomen, Sauvé, Gold, Houston, Robinson et Rowen, 2008), motivationnel (Dion, 2006; Isaak, Graves, et Mayers, 2007) et pédagogique (Ma et Frempong, 2008; Hyland, Howell et Zhang, 2010).

Tout comme Chenard (2005) et Fernandez de Morgado (2009), nous émettons comme hypothèse que la décision de l'apprenant d'interrompre ses études est le fruit d'un processus graduel (UNETP, 2010) et complexe qui ne peut être attribué à une seule difficulté, mais plutôt à un ensemble de difficultés. Cette hypothèse est également reprise par la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (FCEE, 2007), qui réitère l'importance des analyses examinant les interdépendances entre la multiplicité des facteurs (obstacles ou difficultés) qui exercent une incidence sur la décision d'abandonner les études.

Afin de mieux cibler les interventions nécessaires pour contrer l'abandon des études par les étudiants à l'université dans le contexte particulier et peu étudié de la formation à distance et en ligne (FADEL), nous avons d'abord cherché à comprendre ce qui amène un individu à quitter son programme d'études universitaires. Nous avons ainsi constaté que les facteurs susceptibles d'influencer l'abandon des études sont multiples et d'origines variées. À la suite de plusieurs

recensions des écrits sur le sujet, Sauvé *et al.* (2006a, 2008, 2015) proposent une classification des difficultés éprouvées par les étudiants inscrits aux études postsecondaires sur campus et à distance susceptibles de les influencer à abandonner leurs études. Ces difficultés relèvent surtout des caractéristiques personnelles de l'étudiant regroupées en sept catégories (Tableau 1).

Tableau 1. Catégorisation des difficultés éprouvées par les étudiants aux études postsecondaires

Difficultés	Description
Lacunes dans ses stratégies d'apprentissage (cognitives et autorégulation)	Stratégies d'écoute et de lecture; stratégies de production orale et écrite; stratégies de gestion des ressources externes; stratégies de gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation; stratégies de gestion de la motivation, du stress et des émotions.
Préalables déficients	Compétences à l'oral et à l'écrit (français lecture et écriture, anglais lecture et écriture); Compétences en mathématiques; Connaissances des TIC (outils bureautiques et Internet).
Problèmes liés à l'état de la personne	Âge, sexe, état civil et situation familiale, style d'apprentissage, état psychologique; handicap
Problèmes scolaires	Régimes d'études; Nombre de crédits obtenus dans le programme; Diplôme antérieur
Problèmes financiers	Aide financière; Gestion financière; Régime d'emploi; Niveau socioéconomique.
Problèmes familiaux	Statut marital; Responsabilités parentales; Soutien des proches.
Problèmes d'intégration académique	Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC); connaissances institutionnelles sur les plans de l'aide institutionnelle, du langage postsecondaire; connaissance du programme d'études; Problèmes d'orientation et de choix de programme, etc.
Problèmes d'intégration sociale	Participation aux activités « extracurriculaires »; présence de relations positives avec les autres étudiants; interactions avec les membres de l'établissement pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants.

## 2.2 L'état de l'abandon des études en FADEL

La formation à distance (FAD) se définit comme un système de formation médiatisée où les étudiants n'ont pas à se déplacer sur un lieu de formation et peuvent se former sans temps prédéfini et sans la présence physique du formateur (Prata et Lopes, 2005). La formation en ligne (EL), plus spécifiquement, fait partie des différentes modalités que peut prendre la formation à distance, mais elle nécessite, entre autres, l'utilisation du numérique et des médias interactifs (Kim, 2008; Allen et Seaman, 2017). Mais qu'en est-il du taux d'abandon en FADEL?

Malgré le fait que l'abandon des études universitaires constitue une problématique importante, les données sur les taux d'abandon dans les universités qui offrent de la FADEL entièrement ou partiellement sont peu publiées par ces dernières. La plupart des études indiquent que la persévérance est considérée comme étant moindre dans la formation à distance relativement à la formation en présence (Angelino, Williams, et Natvig, 2007; Audet, 2008; Bourque et Garant, 2016; Grau-Valldosera, Minguión et Blasco-Moreno, 2018).

En effet, les taux de persévérance ou d'abandon peuvent grandement varier en FADEL selon les définitions sur lesquels ils reposent, selon qu'ils portent sur des programmes ou des cours, selon le moment de recueil des données ou le temps pris en considération et, évidemment, selon les méthodes de calcul appliquées qui sont loin d'être universelles. À titre d'exemple nous retrouvons des taux d'abandon élevés en Afrique (60 %) (Valerien, Guidon, Wallet et Brunswic, 2003) et d'autres plus faibles au Canada (20 %) (Bistodeau, 2017).

Powell (2006) fait état que le taux d'abandon varie de 26,9 % à 43,2 % chez les étudiants inscrits dans un programme de formation à distance, toutes années confondues au Canada. Dans ce taux d'abandon, cet auteur inclut la notion d'abandon hâtif qu'il définit comme étant un abandon survenant dans le premier mois d'études et pour lequel l'étudiant reçoit un remboursement partiel de ses frais de scolarité. Il intègre la notion d'annulation (c.-à-d. l'annulation de l'inscription avant le début d'un cours) à cette définition. Doherty (2006) situe le taux d'abandon en FADEL de 10 à 20 % plus élevé que l'apprentissage traditionnel. (Lévis (2007) indique que la formation en ligne présenterait un taux d'abandon plus élevé qu'en formation traditionnelle : entre 25 % et 40 % comparativement à 10 % à 20 % sur campus. Betts (2008) estime que la plupart des établissements perdent la moitié ou plus de leurs étudiants inscrits à des programmes en ligne bien que les taux d'attrition en ligne soient difficiles à suivre à l'échelle nationale en raison des données sur les modes de prestation indifférenciés. Patterson et Mc Fadden (2009) constatent que l'abandon est jusqu'à sept fois plus élevé à distance qu'en présence pour un programme similaire. Moore et Fetzner (2009) affirment que les taux d'abandon des études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle en ligne seraient de 44 %. Park et Choi (2009) indiquent un taux supérieur de 20 % à celui sur campus. Quant à Kranzow (2013), il situe ce taux entre 30 % et 50 %.

Au Royaume-Uni, Simpson (2011, 2013) indique que le taux d'abandon pour l'Open University atteint 78 % et que ses étudiants diplôment à moins d'un quart des taux d'obtention de diplôme des établissements traditionnels. Il précise que cet abandon est très important avant la première inscription (38 %). En Chine, le taux d'abandon de la FADEL atteint 15 à 40 % comparativement aux établissements traditionnels qui est d'environ 5 % (Yulan et Lei, 2006; Jingjing et Xuerong, 2008; Li, Niu et Ding, 2012. Au Canada, 20 à 25 % des étudiants abandonnent leurs études postsecondaires au cours de leur première année d'étude et 20 à 30 % le font au début de leur deuxième année. Le taux d'abandon est encore plus élevé dans les programmes de formation à distance et chez les étudiants inscrits à temps partiel. (Fortin, Joanis et Ragued, 2019).

Au Québec, Bistodeau (2017) déclare que le taux d'abandon est deux fois plus nombreux en formation en ligne (entre 20 et 40 %) comparativement au campus (10 à 20 %). Bonin (2018) signale que les étudiants entièrement en FADEL dans le réseau de l'UQ ont plus de difficultés à persévérer jusqu'au diplôme que ceux qui ne suivent aucun cours ou une partie de leurs cours seulement à distance. Les taux de diplomation après 6 ans des étudiants exclusivement en FADEL au baccalauréat et au certificat sont inférieurs d'environ 20 % à ceux des autres étudiants (sauf au certificat à temps partiel) qui suivent une formation sur campus. Pour bien comprendre ces écarts, elle recommande une étude des facteurs de risque.

### 2.3 L'état de l'abandon des cours en FADEL

Peu de données sont disponibles sur le taux d'abandon des cours à distance. Certaines études ont indiqué qu'un pourcentage plus élevé d'étudiants participant à un cours à distance abandonne par rapport aux étudiants sur campus (Phipps et Merisotis, 1999) sans nécessairement quantifier le taux d'abandon.



Selon Brindley (1987) et Zajkowski (1997), ce taux varie entre 30 % et 68 %. Conklin (1997) signale dans son étude qu'en 1989, 1991 et 1993, c'est respectivement 33,6 %, 34,6 % et 30,6 % des étudiants qui abandonnent leurs cours. De même, Aragon et Johnson (2008) notent que 34 % des étudiants ont abandonné leurs cours en FADEL.

Moore et Fetzner (2009) affirment que les taux d'abandon des cours en ligne seraient de 10 à 20 % supérieurs à ceux des cours traditionnels. Smith (2010) considère que 40 % à 80 % des étudiants abandonnent leurs cours en ligne. Xu et Jaggars (2011a, 2011b) constatent que les cours en ligne sont historiquement plus faibles, environ 8 à 14 %, que les cours traditionnels en face à face. Lucey (2018) indique que les cours en ligne souffrent de taux d'abandon qui sont généralement de 10 à 20 % plus élevés que ceux de leurs homologues hybrides ou en face à face.

Des taux d'abandon des cours en ligne ont été relevés au Canada, soit 10 % plus élevés que dans les cours traditionnels (Arnaud, 2001 ; Karsenti, 2006). Au Québec, une analyse de 12 cours universitaires, offerts à distance par l'Université Laval (Québec, Canada) sur une période de 5 ans, indique un taux d'abandon légèrement plus élevé dans les cours à distance en comparaison aux cours en présentiel : 9,5 % comparativement à 5,3 % (Paquelin, 2016a). Cette différence est moins grande lorsque le cours est obligatoire.

### 2.4 Les raisons d'abandon en FADEL

En s'intéressant plus particulièrement aux raisons évoquées par les étudiants pour justifier l'abandon de leurs études en FADEL, il est possible de dégager certaines constances remontant à près de 30 ans. Malgré les différentes évolutions de l'éducation et l'essor des études à distance et en ligne, certains facteurs demeurent toujours significativement corrélés à l'abandon des cours.

Lors de leur analyse documentaire sur les tendances et perspectives étudiées parmi les recherches traitant de l'abandon, la rétention et la persévérance en contexte de FADEL entre 1970 et 2007, Li et Wong (2019) ont identifié 108 articles traitant du sujet dans 29 pays dont 50 % des articles recensés proviennent des États-Unis et du Canada. Les résultats de cette analyse démontrent que parmi les trois grandes catégories (facteurs étudiants, environnementaux et institutionnels), les facteurs étudiants, notamment les dimensions associées aux attributs psychologiques, étaient les facteurs les plus étudiés depuis 1970. Quant aux recherches de 2007 à 2017, Li et Wong (2019) mentionnent qu'une grande proportion des recherches sans les quantifier s'est attardée à comprendre l'impact des facteurs institutionnels sur l'abandon et la persévérance en FADEL, notamment le support organisationnel, l'encadrement, la qualité des cours et le design pédagogique.

Conklin (1997) présente ses résultats à la suite d'une étude de cinq ans sur les raisons poussant les étudiants à abandonner un cours (Tableau 2). Ils notent que les étudiants abandonnent en raison des conflits d'horaire de travail. Les autres raisons les plus souvent soulevées sont le mauvais *timing*, les problèmes personnels, le niveau de difficulté du cours, les mauvaises notes, ou un problème avec l'enseignant.

## Rapport de recherche scientifique

Tableau 2 . Comparaison des raisons des étudiants qui abandonnent leurs cours sur 5 ans (traduit de Conklin, 1997 : 754).

Raisons	Automne 1989 N=2 917	Hiver 1991 N= 6 064	Automne 1993 N= 2 682
<b>Conflits d'horaires de travail</b>	<b>33,6 %</b>	<b>34,6 %</b>	<b>30,6 %</b>
<b>Mauvais moment / peu pratique</b>	20.9	21.4	22.0
<b>Problèmes personnels</b>	18.22	18.8	17.7
<b>Cours trop dur/mauvaises notes</b>	17.0	15.8	14.7
<b>Instructeur détesté</b>	12.1	11.7	13.4
<b>La charge de cours est trop lourde</b>	13.8	11.2	10.0
<b>Cours détesté</b>	8.5	7.3	8.1
<b>Difficultés financières</b>	7.0	7.7	7.5
<b>Problèmes physiques/maladie</b>	7.3	8.1	6.8
<b>Pas nécessaire pour la promotion au travail</b>	7.1	6.5	5.4
<b>Déménagement</b>	ND	ND	1.8
<b>Trop facile / ennuyeux</b>	3.1	2,6	2,9
<b>Le cours ne sera pas transféré dans mon programme</b>	ND	ND	1.8
<b>Autres</b>	11.1	5.8	9.9
<b>Note : Réponse multiple ; les pourcentages ne sont pas cumulatifs.</b>			

Dans leur étude à la Hellenic Open University, Xenos, Pierrakeas et Pintelas (2002) dénotent également que les principales raisons expliquant l'abandon d'étudiants dans les cours en informatique sont pour 62,2 % des étudiants liées à leur travail rémunéré, pour 46,2 % liées à des aspects académiques, pour 17,8 % liées à des aspects familiaux, pour 9,4 % liées à des soucis de santé, et pour 8,9 % liées à des questions personnelles (Tableau 3).

Tableau 3. Raisons pour l'abandon des cours (traduit de Xénos et al., 2002, 364)

Raisons d'abandon des étudiants qui ont abandonné	Catégories	Pourcentage	
Mauvaise estimation du temps nécessaire à l'exercice de la profession et, par conséquent, diminution du temps restant pour les études.	Professionnel	52,7 %	62,2 %
Changement majeur au travail (soit une mutation, soit une promotion qui a modifié les exigences du travail.	Professionnel	9,5 %	
Les étudiants ont admis qu'ils n'étaient pas convaincus d'être suffisamment qualifiés pour poursuivre des études universitaires et que ce manque de confiance les a amenés à abandonner.	Académique	27,8 %	46,2 %
Manque d'assistance de la part de la personne tutrice, ou assistance moindre que celle initialement prévue par l'étudiant.	Académique	9,5 %	
Les étudiants ont affirmé que, bien qu'ils soient capables de comprendre le matériel de cours qui leur a été envoyé, ils ne pouvaient pas remplir leurs obligations liées aux devoirs écrits et ils ont dû abandonner.	Académique	8,9 %	
La naissance d'un enfant ou d'autres raisons liées à l'éducation des enfants, y compris le temps passé avec les enfants.	Famille	16,6 %	17,8 %
Décès d'un membre de la famille.	Famille	1,2 %	
Problèmes de santé de l'étudiant.	Santé	5,3 %	9,4 %
Problèmes de santé d'un autre membre de la famille de l'étudiant (mari, femme, enfants).	Santé	4,1 %	
Outre les raisons mentionnées ci-dessus, les étudiants ont invoqué d'autres raisons qu'ils ont qualifiées de personnelles et n'ont pas voulu discuter avec l'enquêteur.	Personnel		8,9 %

## Rapport de recherche scientifique

En se fondant sur une recension des écrits, Hall, Smith, Boeckman, Ramachandra et Jason (2003) ont proposé un questionnaire comprenant 14 possibilités afin de connaître les raisons de l'abandon par les étudiants (Tableau 4). Ils notent que 43,8 % des étudiants ont abandonné le cours dans lequel ils avaient de mauvais résultats tandis que 30,6 à 39.0 % des étudiants ont abandonné un cours en raison de son organisation pédagogique (cours ennuyeux) et de son encadrement (n'aime pas l'instructeur). Ils constatent également que les étudiants considèrent qu'ils manquent de temps : retard dans la remise du travail (29,5 %), difficulté d'intégration dans leur horaire global (28,7 %) et absence importante au cours (21,7 %).

Tableau 4. Raisons d'abandon d'un cours (traduit de Hall et al., 2003, p. 4)

Raisons d'abandons	Aucune des raisons	Raisons mineures	Raisons majeures	
N'a pas eu de bons résultats en classe	56.2 %	16.7 %	27.1 %	43,8 %
Le cours était trop difficile pour moi	61.0	22.0	17.0	39,0%
N'a pas aimé l'instructeur	63.0	13.2	23.8	37,6%
Je pensais que le cours était ennuyeux	69.4	17.6	13.0	30,6%
Avoir pris du retard dans les travaux de classe	70.5	14.3	15.2	29,5%
N'a pas eu le temps d'assister au cours, en raison du travail	71.4	10.6	18.1	28,7%
Inscription à des cours supplémentaires	74.4	13.9	11.7	
Je me suis rendu compte que je n'avais pas la formation requise	74.4	16.1	9.5	
J'ai manqué trop de jours	77.3	9.7	13.0	21,7%
Je ne connaissais pas mon horaire de travail lorsque je me suis inscrit.	79.3	11.5	9.3	
J'ai réalisé après le début des cours que je n'en avais pas besoin.	80.8	7.9	11.2	
Je n'aimais pas l'endroit où se déroulait le cours	84.6	12.3	3.1	
Mon instructeur m'a conseillé de me retirer	88.5	6.4	5.1	
Inscription à un cours pour réserver une place à un ami	97.4	2.6	0.0	

Bennett (2003) souligne quant à lui qu'en plus d'être à elles seules un facteur important d'abandon, les difficultés financières peuvent agir comme catalyseurs chez certains étudiants, notamment chez les étudiants peu engagés dans leur vie académique ou ceux ayant des problèmes personnels. Un étudiant peu motivé est plus sujet à l'abandon qu'un étudiant très motivé lorsqu'il est touché par des difficultés financières. En outre, un étudiant ayant peu confiance en lui ou ayant de mauvaises notes est également plus à risque d'abandonner lorsque confronté à des difficultés financières qu'un étudiant ayant de bonnes notes ou ayant une grande confiance personnelle. Il note également que les abandons de cours sont plus fréquents chez les étudiants de première année pour quatre raisons principales : (i) le manque de préparation pour les études supérieures, (ii) un changement d'intérêt ou de circonstances personnelles, (iii) les responsabilités financières, et (iv) l'insatisfaction vis-à-vis d'un cours. Par ailleurs, meilleure est la réputation de l'université, plus le taux d'abandon est faible.

Aragon et Johnson (2008) ont parallèlement remarqué que dans les cours en ligne, les étudiants ayant le moins d'expérience dans ce type de cours sont plus à risque d'abandonner que les étudiants ayant le plus d'expérience, ou ayant suivi plus de cours en ligne. Leur étude révèle que les raisons d'abandon par ordre d'importance étaient liées à des conflits d'horaire, notamment avec leur travail ou des motifs personnels, au design du cours en ligne et à la communication avec l'enseignant, aux

problèmes relatifs à Internet ou à la technologie aux raisons institutionnelles (procédures vis-à-vis des admissions et de désinscription) et au modèle en ligne qui ne convenait pas à leurs préférences d'apprentissage.

Willging et Johnson (2009) identifient également quatre raisons principales poussant les étudiants à abandonner leurs cours à distance. Ils soutiennent cependant qu'il ne semble pas qu'une raison soit plus dominante que les autres. Ils mentionnent ainsi les (i) raisons personnelles, (ii) les raisons liées au travail, (iii) les raisons liées au programme et finalement (iv) les raisons liées à la technologie. Les étudiants interrogés ont indiqué qu'ils avaient abandonné parce qu'il était difficile de concilier le travail et les études, parce qu'un changement de poste ou de responsabilités au travail impliquait un changement de cours, parce qu'ils avaient accumulé trop de retard dans les devoirs ou dans les évaluations, parce qu'ils avaient des problèmes avec la technologie ou le manque d'interactions sociales, parce qu'ils avaient des problèmes familiaux ou finalement parce que la charge de travail pour réussir le cours était beaucoup plus importante que ce qu'ils pensaient. Ils notent toutefois que, *Ceteris Paribus*, plus un étudiant est avancé dans son programme, moins il a de chance d'abandonner. Les abandons se font généralement davantage chez les étudiants en début de parcours. Parallèlement, Lee et Choi (2011) soulignent que plus un étudiant a d'expérience dans les cours en ligne – donc généralement plus son cheminement est avancé – moins il aura de chance d'abandonner un cours. L'inexpérience dans les cours en ligne a un effet négatif sur la persévérance dans ces cours en ligne.

Les résultats d'une recherche quantitative (Park et Choi, 2009) menée auprès de 147 adultes inscrits à des cours en ligne entre l'automne 2005 et l'été 2007 indiquent que les cours des répondants étaient en concordance avec leurs emplois en Corée du Sud. Des 147 étudiants qui ont pris part à la recherche, 98 (73 femmes et 25 hommes) étaient des étudiants qui ont persévéré dans leurs cours et 49 (32 femmes et 17 hommes) des étudiants qui ont abandonné au moins un cours. Parmi ces étudiants, 79 (53 %) avaient suivi auparavant des études postsecondaires. Un questionnaire, fondé sur l'échelle de Likert à cinq points, fut administré aux participants prenant part à la recherche. Les différentes dimensions du modèle de Park (2000, cité dans Park et Choi, 2009) furent considérées dans le développement des items du questionnaire (voir le point 3.4.6).

Des questions relatives aux dimensions sociodémographiques, aux dimensions externes (horaire, conditions familiales, situation financière, etc.) et aux dimensions internes (motivation, engagement social et académique) furent intégrées dans le questionnaire. Par ailleurs, Park et Choi (2009) précisent que la dimension des compétences d'apprentissage n'a pas été considérée dans le questionnaire puisqu'ils n'y avaient pas assez de recherches empiriques leur permettant d'inclure cette dimension à leur questionnaire. Leur étude tentait de répondre à deux questions de recherche : a) quelles sont les caractéristiques internes et/ou externes qui diffèrent chez les apprenants qui persistent et les apprenants qui abandonnent leurs études en ligne ? b) quels sont les facteurs qui peuvent permettre de prédire l'abandon des cours en ligne? Les résultats de ces analyses (Park et Choi, 2009) démontrent que les participants qui ont pris part à cette étude perçoivent que la famille, le support organisationnel et la pertinence des cours sont déterminants dans leurs décisions de poursuivre ou d'abandonner leur cours.

Dans leur analyse des recherches (2000 à 2010), Lee et Choi (2011) identifient 69 facteurs différents d'abandon d'un cours en ligne en contexte de formation à distance dans le but de permettre une meilleure compréhension des facteurs ayant une incidence sur la rétention et

l'abandon. Les chercheurs ont proposé une catégorisation des facteurs déterminants selon trois grandes catégories :

- les facteurs liés aux étudiants (55 % des recherches) représentent 28 des 69 facteurs. Ils touchent l'âge, les expériences académiques antérieures, les expériences professionnelles pertinentes aux études, les compétences pertinentes, les stratégies d'apprentissage, l'autorégulation, les attributs psychologiques, etc.;
- les facteurs environnementaux (24 % des recherches) affectent considérablement la décision de poursuivre les études. Ce sont 14 des 69 facteurs : statut d'emploi, aide financière, support familial, support affectif, santé, organisation du temps, conciliation travail - étude;
- les facteurs institutionnels ou de programmes (20 % des recherches) touchent 14 des 69 facteurs répertoriés : modes d'organisation des cours (design), choix du programme, support institutionnel, orientation, interactions avec la faculté, les pairs et les personnes tutrices et académiques (encadrement).

Dans leur étude, ils ont constaté que les étudiants avec moins de compétences d'apprentissage et un historique de mauvais résultats scolaires ont plus tendance à s'inscrire à des cours en ligne qu'à des cours sur campus, mais ils sont plus à risque d'abandonner leurs cours en ligne qu'un étudiant ayant des compétences d'apprentissage plus importantes et un historique de meilleurs résultats scolaires. Une corrélation significative existe également entre les interactions de l'étudiant avec la faculté et l'abandon. Moins l'étudiant se sent supporté et encadré, plus ses chances sont élevées d'abandonner. En outre, plusieurs étudiants abandonnent également en raison de facteurs environnementaux, incluant leur travail rémunéré, les responsabilités sociales et familiales, et le manque de soutien de leurs proches. Dans cette étude, la majorité des étudiants à distance travaillaient à temps partiel ou à temps plein. Plusieurs avaient de la difficulté à concilier leur cheminement académique avec le travail et leurs autres responsabilités. Les étudiants travaillant à temps plein, acceptant des heures supplémentaires et changeant de poste ou de responsabilités au travail sont plus à risque d'abandonner leurs cours en ligne en raison de ces facteurs.

Hart (2012), lors de l'analyse la littérature sur les facteurs qui influencent la décision d'abandonner les cours en contexte FADEL, identifient les facteurs suivants :

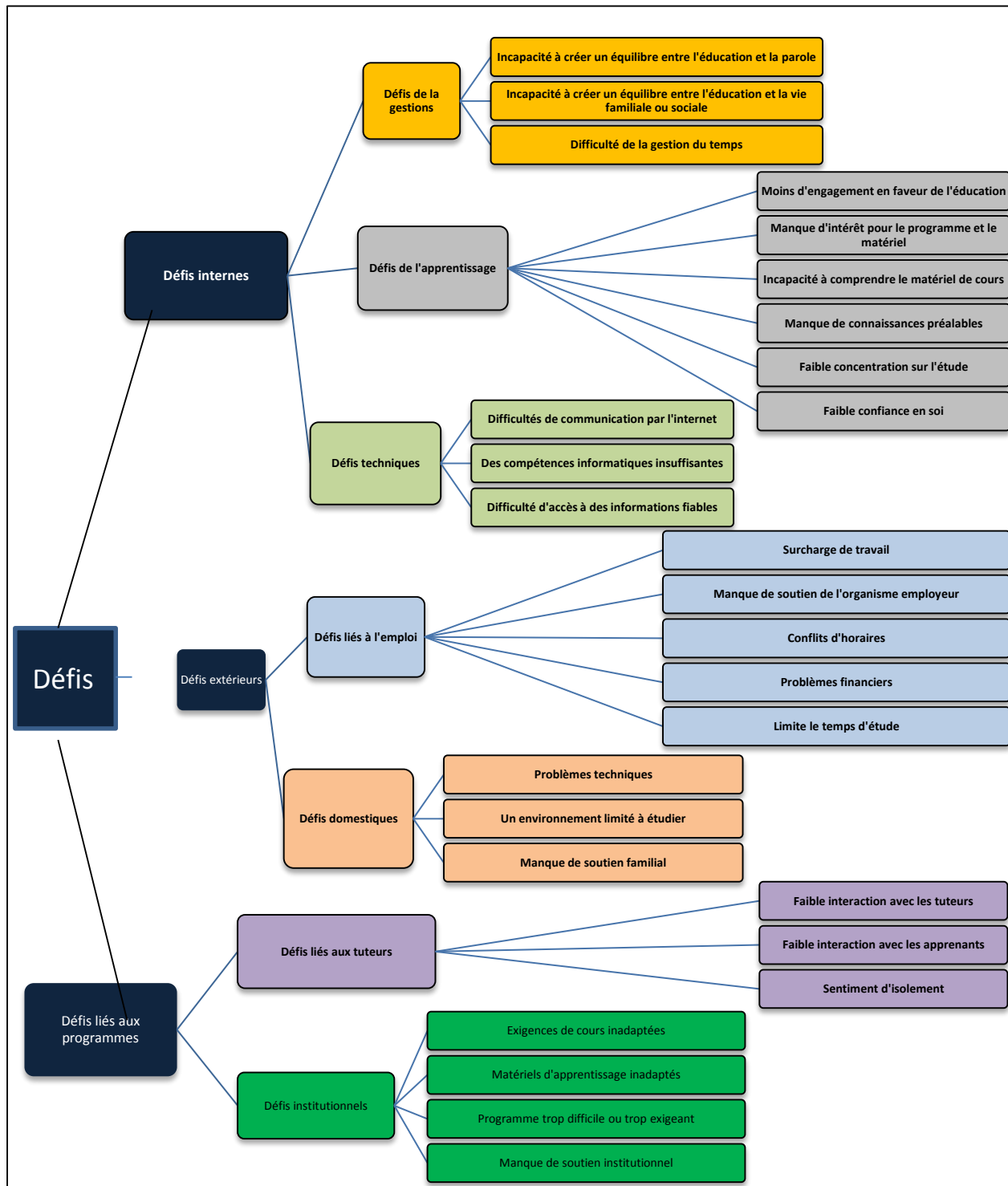
- liés aux étudiants : styles d'apprentissages, compétences numériques limitées, expériences académiques limitées, compétences communicatives limitées;
- liés aux aspects institutionnels : support de l'institution limité, support des membres de la faculté et pairs limité;
- liés aux facteurs environnementaux : conciliation travail, famille, étude.

Kara, Erdoğan, Kokoç et Cagiltay (2019) ont identifié trois catégories de défis (obstacles) interreliées auxquelles sont confrontés les apprenants adultes en FADEL : internes, externes et liés aux programmes (Figure 1). Ils ont également démontré que les défis perçus par les adultes dépendent de caractéristiques individuelles telles que l'âge, le sexe, les connaissances, les compétences d'apprentissage et le contexte.

Les défis internes touchent les caractéristiques individuelles des apprenants ou leur manque de certaines compétences requises pour faire face à ces défis. Ils regroupent les défis de gestion, d'apprentissage et techniques. Il ressort que les défis internes sont étroitement liés aux défis externes, qui découlent de leur travail et de leurs conditions internes. Les défis liés à l'emploi comprennent la surcharge de travail, le manque de soutien organisationnel, les problèmes

d'horaires et le temps limité pour étudier. Les défis internes, d'autre part, consistent en des problèmes techniques, un environnement limité pour étudier et un manque de soutien familial.

Figure 1. Les défis rencontrés par les apprenants adultes en FADEL (traduit de Kara et al., 2019)



En outre, les défis liés aux programmes sont classés en deux catégories : les défis liés aux tuteurs et les défis institutionnels. Les défis liés aux tuteurs comprennent une faible interaction avec les tuteurs, une faible interaction entre les apprenants, un sentiment d'isolement et des exigences de cours inadaptées. Les défis institutionnels se caractérisent par un matériel d'apprentissage inadapté, un programme trop difficile ou exigeant et un manque de soutien institutionnel. Ces défis ont tendance à être fortement liés les uns aux autres et un défi peut devenir la source d'un autre défi, indépendamment de leur classification dans cette étude.

Münevver et Selçuk (2020) ont identifié les raisons pour lesquelles les étudiants ont abandonné leurs programmes d'études (Figure 2) : la difficulté des étudiants à payer les frais de scolarité, leur inadaptation à la forme d'enseignement proposée sur Internet, leur besoin de livres imprimés et les problèmes techniques rencontrés lors des examens. Le manque d'objectifs professionnels et personnels des étudiants et leurs craintes d'échec figurent également parmi les facteurs les plus importants qui augmentent les risques d'abandon. Parmi les autres raisons d'abandon, ils citent les problèmes liés aux conditions environnementales ainsi qu'aux responsabilités individuelles. En conclusion, ils ont constaté que le design des cours dans le programme et d'autres facteurs environnementaux avaient une influence sur les cas d'abandon.

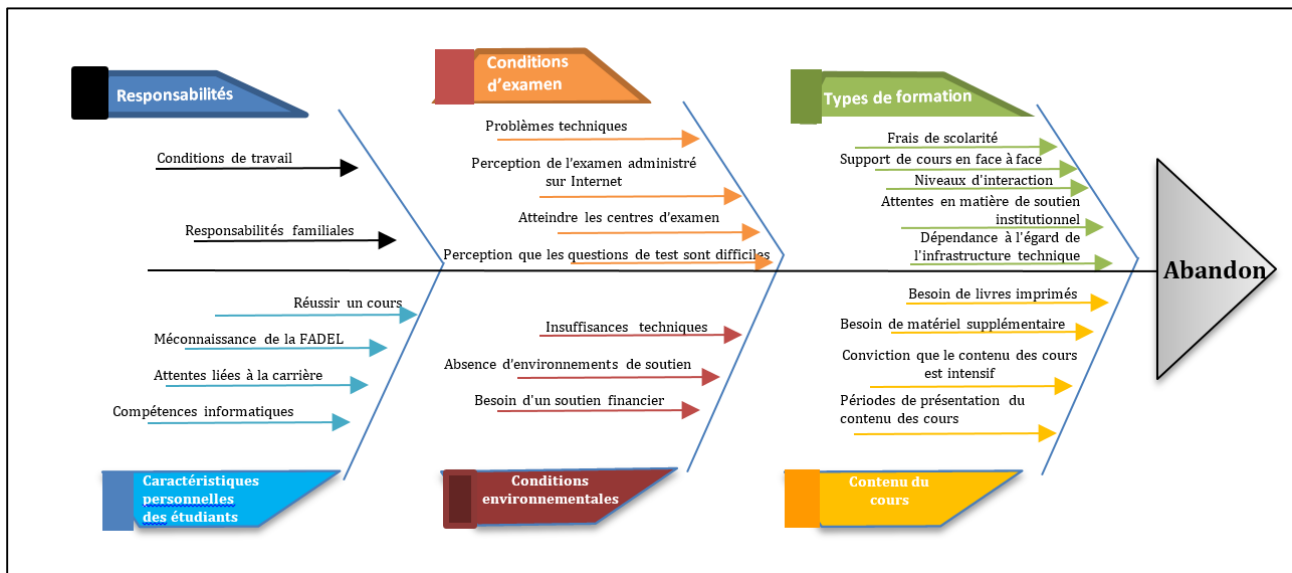


Figure 2. Facteurs influençant la décision d'abandonner ses études ouvertes et à distance (traduit de Münevver et Selçuk, 2020)

En résumé, même si les études diffèrent, certaines constantes se distinguent que nous regroupons en catégories telles que résumées au tableau 5.

## Rapport de recherche scientifique

Tableau 5. Synthèse des raisons d'abandon des cours en ligne

Catégories	Sous-catégories	Facteurs
Facteurs liés à l'étudiant	Personnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problèmes personnels</li> </ul>
	Compétences d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratégies d'apprentissage de type autorégulation et cognitif</li> </ul>
	Confiance en soi et motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de motivation</li> <li>• Manque de confiance en soi pour réussir leurs études</li> </ul>
	Préalable aux cours en ligne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de préparation pour les études postsecondaires</li> <li>• Manque d'expérience de cours en ligne</li> <li>• Compétences informatiques manquantes pour la technologie et l'Internet</li> </ul>
Facteurs environnementaux	Soutien des proches	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de soutien</li> </ul>
	Travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciliation travail et études : conflits d'horaire avec leur travail rémunéré</li> <li>• Travail à temps plein</li> <li>• Conditions de travail</li> <li>• Le mauvais timing, ou les circonstances environnementales comme un changement de poste, plus de responsabilité</li> <li>• Cours non essentiels à leur diplôme</li> </ul>
	Finance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés financières</li> </ul>
	Relations avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de relations sociales</li> </ul>
	Raisons familiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilités familiales</li> <li>• S'occuper des enfants</li> <li>• Problèmes de santé personnels et familiaux</li> </ul>
Facteurs institutionnels	Institution	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raisons institutionnelles – coût d'admission et d'inscription</li> <li>• Conditions d'examen</li> <li>• Manque de soutien institutionnel</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientation et cheminement dans le programme</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque d'intérêt pour le cours</li> <li>• Niveau de difficulté du cours – charge de travail</li> <li>• Insatisfaction face au cours</li> <li>• Design du cours en ligne</li> <li>• Inadéquation du cours avec leurs préférences d'apprentissage</li> <li>• Retard dans les travaux</li> <li>• Difficulté à comprendre les consignes liées aux travaux</li> <li>• Mauvaises notes</li> </ul>
	Cours	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème avec l'enseignant /le tuteur</li> <li>• Isolement</li> </ul>

### 2.5 Les questions de la recherche

En nous appuyant sur les résultats des recherches en FADEL, quatre principales questions ont été élaborées concernant la persévérance et l'abandon en FADEL en lien avec les objectifs de l'étude :

Q1. Quelles sont les caractéristiques des étudiants qui influencent la PRS ou l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle? Cette question touche à l'influence des caractéristiques des étudiants sur la décision d'abandonner ou de persévérer dans un cours et dans ses études universitaires en FADEL : variables



sociodémographiques et scolaires (Bonin, 2018)), stratégies d'apprentissage (Zimmerman, 2000), styles d'apprentissage (Jones et Wright, 2010) et conditions environnementales que sont le soutien de la famille (Dussarps, 2015b), le travail (Aydin, Öztürk, Büyükköse, Er et Sönmez, 2019) et les finances (Münevver et Selçuk, 2020).

Q2. Quels sont les moyens/pratiques institutionnels mis en place dans les modes d'organisation pédagogique de la FADEL qui influencent la PRS et l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle? Cette question s'intéresse à la manière dont les professeurs et les équipes pédagogiques conçoivent et réalisent le design pédagogique (contenus, activités d'apprentissage et d'évaluations, matériel didactique, etc.) de leurs cours afin de cerner les différents types d'organisation pédagogique en FADEL (AELIES, 2014; CSÉ, 2015). Nous interrogerons également les étudiants et les intervenants sur les moyens qu'ils identifient dans les modes d'organisation pédagogique qui soutiennent la PRS en FADEL.

Q3. Quels sont les moyens / pratiques mis en place dans les modes d'encadrement pédagogique de la FADEL qui influencent la PRS et l'abandon des cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle? Cette question analyse les situations d'interaction dans des modes d'encadrement pédagogique de FADEL, les acteurs en jeu, des actions mises en œuvre par ces derniers, de leur réception par les destinataires et de la réaction de ces derniers (Glikman, 2002a, b; Dussarps, 2015; Papi, 2014).

Q4. L'engagement aux études a-t-il une influence sur la persévérance et l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires suivies en FADEL? De plus en plus d'études examinent ces aspects (CSÉ, 2015) sur le plan de l'intégration académique (Alexander, 2001) et sociale (Kožuš, Jeremić, Sarjaš, Lapuh Bele, Devedžić et Debevc, 2015).

### 3 LE CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Les recherches sur la réussite et l'abandon en FAD sont nombreuses, les méthodologies et les contextes différents, mais il demeure difficile d'isoler les déterminants personnels du contexte socio-économique et de l'environnement d'apprentissage (Audet, 2008).

#### 3.1 Le concept d'abandon aux études

« Le décrochage scolaire est généralement utilisé dans le contexte d'un abandon à l'ordre d'enseignement secondaire » alors que l'« abandon » est un terme plus global qui est utilisé à la fois pour le secondaire, le collégial et l'universitaire qui désignent « l'interruption (temporaire ou définitive) des études avant l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) » (Pour la réussite éducative en Estrie, s.d., p. 1).

Le concept d'abandon recouvre de nombreuses définitions selon les angles d'analyse du problème (Grayson et Grayson, 2003; King, 2005; Tinto, 1975) : absence, interruption, retour, transfert, départ de l'institution, départ du système, etc. Pour certains chercheurs, le concept réfère au décrochage (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Blaya, 2010; Bernard, 2011) d'autres recourent au concept d'attrition (Bean et Metzner, 1985; Tinto, 1987; DeRemer, 2002; Grayson et

Grayson, 2003) pour le qualifier<sup>1</sup>. D'autres encore réfèrent au changement d'institution ou au départ du système universitaire (Spady, 1970). Sauvé *et al.* (2006b), de même que Sauvé et Viau (2003) spécifient que l'abandon est un départ volontaire des étudiants de leur programme universitaire sans avoir obtenu leur diplôme. De plus, les établissements ne semblent pas procéder avec l'aide d'une définition commune des différents types d'abandons. Selon Grayson et Grayson (2003), le fait de ne pas distinguer ces différents types de départs empêche de relever les caractéristiques particulières des étudiants qui abandonnent selon l'une ou l'autre des façons.

Pour Tinto (1975), l'abandon est une décision volontaire résultant d'un processus longitudinal d'interactions entre les systèmes scolaire et social de l'université qui modifient les buts et les engagements de l'étudiant. Dion (2006) réfère au choix de l'étudiant d'adopter le comportement de quitter définitivement ses études avant l'obtention de son diplôme. À l'instar du CSÉ (2000), elle souligne que le fait de quitter le système d'éducation résulterait d'un échec face à l'objectif de diplomation.

Grayson et Grayson (2003) identifient plusieurs formes d'abandon : l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement; quitter sans en informer l'établissement; quitter en y étant contraint par l'établissement; ne pas se réinscrire pour l'année suivante; interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner; changer d'établissement. Les données recueillies par les établissements concernant les taux d'abandon ne font pas systématiquement la distinction entre ces différents types de départs.

Chenard (2005) souligne qu'un consensus semble s'établir quant à ses formes et il réitère les formes d'abandon identifiées par Grayson et Grayson (2003) : changer de programme, changer d'institution, interrompre ses études en ayant l'intention d'y retourner, quitter l'université en l'avisant (départ volontaire), quitter l'université par contrainte (départ involontaire), quitter les études sans retour.

Au Québec, l'abandon scolaire à l'université se définit comme « l'interruption des études pour une durée d'au moins un an, sans avoir obtenu un diplôme officiel, un certificat ou une attestation reconnue confirmant la fin des études » (CRÉPAS, 2001, p.1). Dans cette optique, l'abandon se traduit par une « sortie du système scolaire avant l'obtention du diplôme, cette sortie étant continue et prolongée » (Aumond et Beaulieu, 1994, p.34 cité par CRÉPAS, 2001).

En définitive, le départ de l'étudiant de son institution universitaire avant l'obtention de son diplôme apparaît comme l'élément central des différentes définitions du concept d'abandon recensées. En regard du contexte de notre étude et du temps alloué, l'étudiant considéré comme ayant abandonné est celui qui ne se réinscrira pas à aux moins deux sessions d'études consécutives qui font l'objet de notre expérimentation soit de façon volontaire (qu'il signale ou non son intention de ne pas poursuivre ses études dans l'établissement d'attache) ou involontaire (qui a été contraint de quitter l'établissement d'attache). Les étudiants qui se prévalent d'une absence motivée et se réinscrivent dans les délais prescrits seront considérés comme persévérants.

---

<sup>1</sup> Dans notre recension des écrits, abandon, attrition, décrochage seront utilisés pour respecter les termes utilisés par les auteurs.

### 3.2 Le concept de la persévérance aux études

Tout comme la notion d'abandon, la persévérance aux études prend une grande variété de formes (Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin, 1999; Tinto, 2005) selon l'angle sous lequel la persévérance est perçue. Que ce soit la notion de rétention (Knoell, 1960; Cabrera *et al.*, 1992; King, 2005; Yorke et Thomas, 2003; Schertzer et Schertzer, 2004; Philion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand, 2010), du maintien d'effectifs (Ben-Yoseph *et al.*, 1999; Grayson et Grayson, 2003; Millet, 2012), de diplomation ou d'inscription continue de l'étudiant à son programme jusqu'à l'obtention de son diplôme (Ben-Yoseph *et al.*, 1999; CSÉ, 2000), Tinto (2005) relève la difficulté de définir le concept de persévérance dans les études à cause de la complexité du phénomène qui s'y rapporte<sup>2</sup>.

Pour un grand nombre de chercheurs (Cabrera *et al.*, 1992; Robbins, Lauver, David, Langley et Carlstrom, 2004; Ménard, 2012), la persévérance est la durée pendant laquelle l'étudiant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études. Pour d'autres, dont Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols (1996), elle est une forme d'engagement cognitif et comportemental envers les études. D'autres encore (Tinto, 1975; DeRemer, 2002; Pritchard et Wilson, 2003) assimilent cette notion à l'obtention d'un diplôme et affirment que persévérer traduit la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à ce qu'il obtienne son diplôme.

Tinto (1975) perçoit la persévérance comme un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et ses systèmes académique et social. Elle résulte de l'engagement de l'étudiant, de ses perceptions de son institution et de ses intégrations académique et sociale. Sauvé et Viau (2003), de même que Cabrera *et al.* (1992), soulignent également que la persévérance est la résultante des caractéristiques d'admission de l'étudiant à son établissement, de son intégration sociale et académique et de son engagement institutionnel.

La rétention permet d'identifier l'étudiant qui termine le programme dans lequel il est inscrit tandis que la persévérance considère l'étudiant qui poursuit ses cours jusqu'au prochain semestre (qui termine son ou ses cours pour le semestre).

DeRemer (2002) fait la distinction entre persévérance et rétention en précisant que la persévérance consiste en la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme, tandis que la rétention concernerait plutôt la situation d'un étudiant ayant complété son programme d'études dans l'institution où il est admis initialement. Pour King (2005), la persistance de l'étudiant se mesure par la poursuite continue de ce dernier dans un programme, l'amenant à la complétude du programme et à l'obtention d'un diplôme dans le champ d'études initial de l'étudiant.

De ces différentes définitions du concept de persévérance, il ressort que la constance de l'étudiant dans son programme universitaire, et ce, jusqu'à l'obtention de son diplôme ou de son certificat constitue l'élément central sur lequel l'accent est souvent mis (Ben-Yoseph *et al.*, 1999; Romainville et Michaut, 2012). Cependant, les conditions qui favorisent cela demeurent assez

---

<sup>2</sup> Dans notre recension des écrits, persévérance, rétention, persistance seront utilisées pour respecter les termes utilisés par les auteurs.

diverses et varient selon les étudiants, les programmes d'études ou même les institutions d'enseignement et leurs contextes (Barr-Telford *et al.*, 2003).

Étant donné la clientèle et le contexte de notre étude, à savoir des étudiants inscrits dans un programme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle (certificat ou baccalauréat) en FADEL qui répondront à un questionnaire sur l'engagement pendant quatre sessions d'études successives, la persévérance dans notre étude est définie comme la réinscription de l'étudiant à chaque session d'études ou l'obtention d'un diplôme (certificat, baccalauréat).

### 3.3 Le concept d'abandon de cours

L'abandon d'un cours est une interruption d'activités dans un cours sans obtention d'une note finale. Les délais d'abandon permettaient de déterminer s'il s'agit d'un abandon avec ou sans remboursement. Il est déterminé comme suit :

- abandon avec remboursement : la date limite est le quinzième (15<sup>e</sup>) jour ouvrable suivant la date officielle du début du cours, sauf pour un cours intensif, pour lequel l'abandon doit être signifié avant la date officielle du début du cours;
- abandon sans remboursement : la date limite est le cinquantième (50<sup>e</sup>) jour ouvrable suivant la date officielle du début du cours, sauf pour les cours de un et de deux crédits, pour lesquels la date limite est le vingtième (20<sup>e</sup>) et le vingt-huitième (28<sup>e</sup>) jour ouvrable pour un cours d'un crédit et de deux.

Dans le cas d'un abandon avec remboursement, le cours n'apparaît pas sur le relevé de notes. Dans le cas d'un abandon sans remboursement, la lettre X, signifiant « abandon autorisé », apparaît sur le relevé de notes. Pour tout abandon signifié après les délais déterminés pour l'abandon sans remboursement, la mention E ou E/T (échec) apparaît sur le relevé de notes.

Dans l'établissement à l'étude, la mention E/T (échec technique) signifie un échec universitaire dû au fait qu'aucune des épreuves n'a été soumise pour évaluation par l'étudiant. Pour le calcul de la moyenne cumulative, la mention E/T a la même valeur numérique que la notation E.

### 3.4 Les modèles de persévérance et d'abandon en formation à distance et en ligne

C'est à la suite de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui a engendré le phénomène de massification aux études supérieures (Millet, 2012) que les chercheurs ont manifesté le plus d'intérêt pour les questions d'abandon et de persévérance, notamment, à partir des années 1960 (Ménard, 2012). Pour la FADEL, cet intérêt existe depuis les trois dernières décennies.

Garrison (1987) a passé en revue les études sur l'abandon des études en FAD et a présenté cinq préoccupations méthodologiques de ces études : (1) la recherche sur le décrochage scolaire a été axée sur la correspondance comme méthode de livraison à distance, (2) peu de projets de recherche ont développé des approches systématiques et continues pour déterminer les variables associées, (3) beaucoup d'efforts ont été consacrés à des enquêtes démographiques ou descriptives sans que l'on reconnaisse la complexité du problème, (4) les cadres théoriques pertinents pour l'abandon des études dans l'enseignement à distance n'ont pas été établis, et (5) il n'existe pas d'ordre conceptuel pour guider la recherche dans ce domaine.

Depuis l'étude de Garrison, de nombreuses études se sont concentrées sur la détermination des facteurs substantiels liés à l'abandon de l'enseignement à distance. Nous retrouvons d'abord les recherches qui ont permis de contextualiser, par le biais de modèles, les différents facteurs qui

influencent le parcours académique des étudiants aux études postsecondaires et en contexte de formation FAD, notamment Kember, 1989; Moore, 1989; Rovai, 2003; Packham, Jones, Miller, et Thomas, 2004; Park, 2007; Street, 2010). Ensuite, celles qui ont étudié de plus près, l'effet d'un ou plusieurs facteurs sur la rétention et/ou la persévérance aux études à distance ou en ligne (ex. O'Connor, Sceiford, Wang, Foucar-Szock et Griffin, 2003 ; Willging et Johnson, 2004; Jun, 2005; Park et Choi, 2009; Lee et Choi, 2011; Hart, 2012; Gaytan, 2013; Klaus et Changchit, 2014; Li et Wong, 2020;).

En effet, Tinto (1975) s'est d'abord intéressé à l'abandon des étudiants universitaires dans les formations en présentiel avant de s'orienter vers la FAD. Le modèle qu'il a développé a ensuite été repris par Kember (1989) qui l'a adapté pour le contexte spécifique de la FAD. Moore (1990) s'est attardé à la distance transactionnelle entre l'apprenant et l'enseignant pour expliquer l'abandon des études, approche qui diffère de tous les autres modèles. Rovai (2003), pour sa part, a créé un modèle sur la persévérance des étudiants universitaires en formation en ligne. Park (2007) a retravaillé le modèle de Rovai (2003) pour l'adapter à la réalité de l'abandon des adultes en formation en ligne. Street (2010) a proposé un modèle qui tient compte des variables les plus souvent citées dans les recherches sur l'abandon et la persévérance aux études. Quant à McClelland (2014), il s'est appuyé sur le modèle conceptuel non prescriptif de Garland (1992) pour identifier les obstacles à la persévérance pour les étudiants à distance.

### 3.4.1 Le modèle de l'intégration de Tinto (1975)

Le principal modèle utilisé pour traiter de la diminution des effectifs est le modèle de l'intégration des étudiants (*Student integration model*) de Tinto (1975, 1993). Ce dernier postule que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant et que ceux-ci entrent en interaction et influencent la décision de l'étudiant par rapport à la poursuite ou à l'arrêt de ses études postsecondaires. Ainsi, il propose d'examiner l'abandon des études universitaires sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire (Sauvé et Viau, 2003). La figure 3 illustre les principales composantes du modèle de Tinto et les liens entre elles.

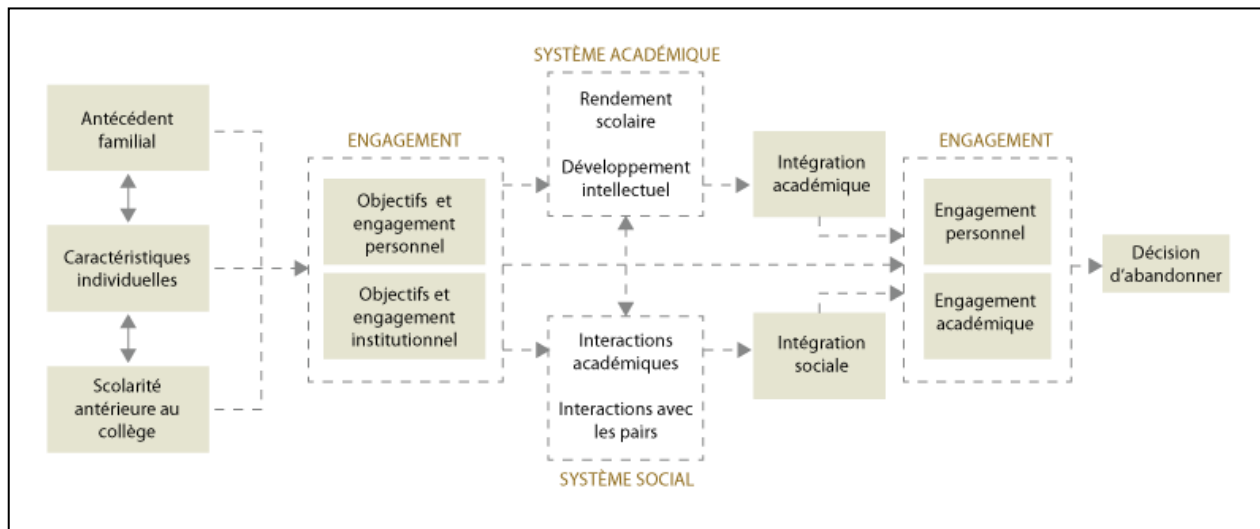


Figure 3. Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants (traduit de Tinto, 1975).

Selon Tinto, les étudiants arrivent à l'université avec certaines caractéristiques de préadmission, telles que le contexte familial (type de famille, responsabilités, revenu familial, etc.), les

caractéristiques personnelles (personnalité, compétences professionnelles, etc.) et les expériences scolaires antérieures (formation, diplôme, compétences académiques, etc.). Les caractéristiques de préadmission sont reliées aux buts initiaux de l'étudiant. Ainsi, l'étudiant a des objectifs particuliers en s'engageant dans un projet de formation. Ces buts peuvent être éducatifs ou professionnels (Grayson, 2003), les premiers référant à la satisfaction personnelle que retire l'étudiant lorsqu'il apprend; les seconds référant plutôt aux retombées que pourrait avoir la formation sur son projet professionnel.

De plus, l'institution dans laquelle il s'est inscrit avance des objectifs et des engagements qui lui sont propres. Lorsque l'étudiant arrive dans l'établissement postsecondaire, il est appelé à vivre une multitude d'expériences institutionnelles (interaction avec le personnel et performances académiques). À partir des caractéristiques de préadmission et de ses expériences institutionnelles et sociales, l'étudiant intégrera (ou non) son milieu académique et son milieu social, c'est-à-dire qu'il décidera d'accepter ou non les règles et les conventions du milieu académique de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale du milieu académique. Ces deux types d'intégration sont déterminants et nourrissent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses intentions, ses objectifs et ses engagements vis-à-vis de l'institution. « Cette réévaluation de la concordance entre le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études » (Dubeau, Renaud et Amyot, 1994 : 8). Ainsi, les interactions entre l'étudiant et ses collègues ainsi qu'avec les professeurs joueront un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution (Tinto, 1992).

Le modèle de Tinto (1975) a fait l'objet de critiques et de révisions par de nombreux autres chercheurs. L'absence de la variable « engagement externe » lui a été reprochée notamment par Liu (2002). Quant à Houle (2004), il lui trouve de nombreuses lacunes telles que l'absence de définitions opérationnelles des variables et l'incohérence entre la schématisation du modèle et sa description théorique.

Des études ultérieures ont permis de peaufiner et de clarifier les composantes du modèle interactionnel de l'intégration des étudiants. Ainsi, selon Liu (2002), les études de Pascarella et Terenizi (1980) et Cabrera *et al.* (1992, 1993) ont permis de définir les variables du modèle de Tinto; ainsi :

- *Intégration scolaire* se traduit par la performance scolaire de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception de l'étudiant de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.
- *Intégration sociale* se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants.
- *Engagement dans l'institution* se caractérise par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement universitaire.
- *Buts et intentions (de l'étudiant)* consistent en l'importance accordée à l'obtention du diplôme et la conviction de l'étudiant d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière. (traduction libre de Liu, 2002)

En 1993, Tinto a redéfini son modèle original en y ajoutant les intentions de l'étudiant à son engagement personnel et l'engagement externe à l'engagement envers l'institution (DeRemer, 2002). Son nouveau modèle considère l'importance des facteurs externes à l'institution dans la

décision d'abandonner ou de persévérer et apporte des nuances sur le plan des interactions que vit l'étudiant au sein de l'institution et au sein de son groupe social. La figure 4 illustre les modifications apportées au modèle original.

De plus, aux systèmes scolaire et social se sont ajoutés deux types d'interactions, soit les interactions formelles et informelles. D'une part, les expériences institutionnelles se déroulent en lien avec sa formation de manière formelle (performance scolaire, développement intellectuel) ou informelle (interactions avec le personnel de la faculté). D'autre part, l'étudiant vit d'autres interactions en lien avec son système social de manière formelle (activités à l'extérieur des cours) et informelle (interactions avec les pairs).

En résumé, pour Tinto, la persévérance d'un étudiant dans ses études se manifeste par sa perception de l'institution (prestiges, exigences, attentes) et la perception de son intégration sociale (interactions avec ses pairs et avec les membres de la communauté d'apprentissage) et académique (performance académique, développement intellectuel, réussite). Plus l'étudiant considère que l'institution dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes et parallèlement, plus il se sent intégré sur le plan social et académique, plus les chances de persévérer seront grandes.

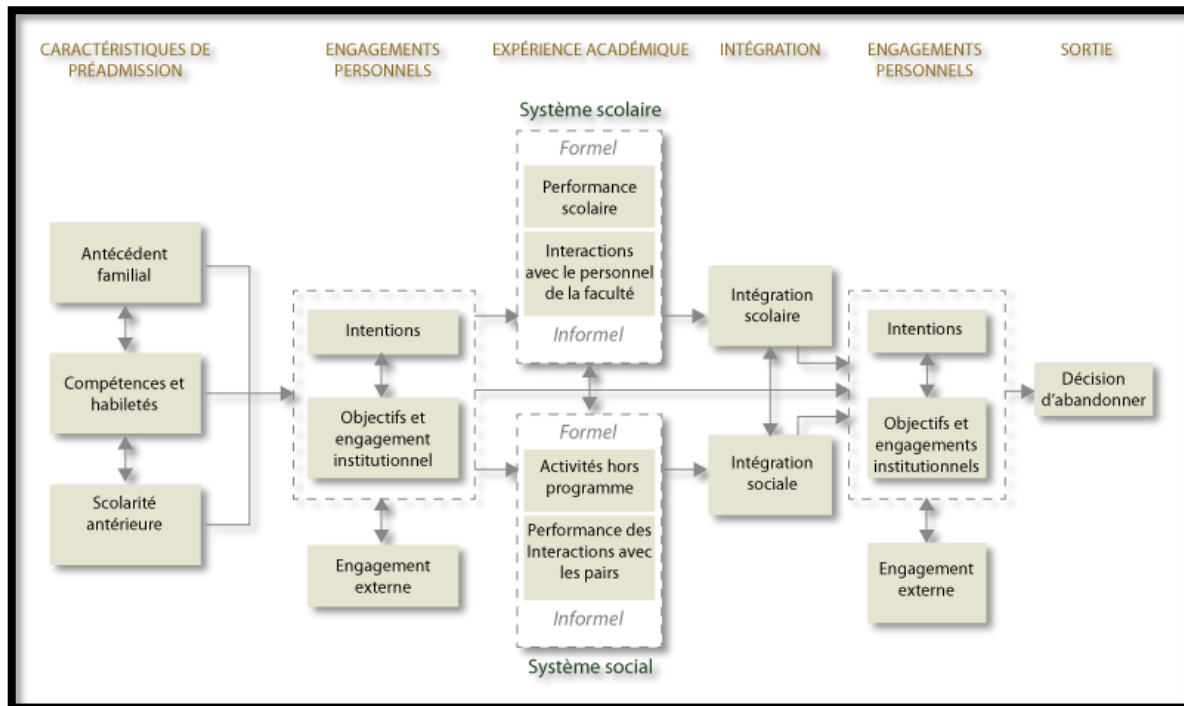


Figure 4. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003) (traduction libre).

### 3.4.2 Le modèle d'abandon de Kember (1989)

Kember (1989) a proposé un modèle du processus longitudinal d'abandon des études en enseignement à distance (Figure 5). Il a fait des suggestions pour tester le modèle, par exemple l'élaboration d'instruments fiables, la réalisation de recherches qualitatives et quantitatives, etc. Il reconnaît dans son modèle que l'intégration sociale et académique des étudiants doit être considérée avec des variables intermédiaires entre les caractéristiques initiales de l'élève et sa

persévérance. Les éléments changent au fil du temps et les étudiants sont confrontés plusieurs fois à des décisions d'abandonner leurs études. Kember, Lai, Murphy, Siaw et Yuen (1992, 1994) ont testé ce modèle auprès d'étudiants en FADEL dans différentes institutions et cours. Les résultats soulignent l'importance de l'intégration académique et sociale pour assurer la persévérance des étudiants dans l'enseignement à distance.

Plus approprié à l'analyse du phénomène de l'abandon dans les institutions d'enseignement à distance, le modèle de Kember met l'accent sur les facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant ainsi que le soutien académique et administratif que doit offrir l'institution pour favoriser la persévérance.

Les étudiants en formation à distance se caractérisent par une hétérogénéité plus grande que ceux dans les établissements d'enseignement postsecondaire traditionnels, du point de vue de leurs caractéristiques personnelles, familiales, expérientielles et académiques. C'est pourquoi les modèles décrits précédemment ne sont pas tout à fait adaptés à la réalité des étudiants ayant choisi le mode à distance. Par conséquent, des facteurs tels que la flexibilité dans le parcours des études, la qualité du matériel didactique au plan motivationnel, l'aide sur le plan des stratégies d'apprentissage de l'étudiant, la perception de l'étudiant relative à sa capacité de réussir et le développement du sentiment d'affiliation à l'institution doivent être pris en considération par les établissements d'enseignement à distance souhaitant accroître la persévérance de leurs étudiants. L'étude de Kember a permis de préciser les facteurs liés à l'institution sur lesquels il est possible d'agir pour faire en sorte que les étudiants persévèrent davantage en formation à distance. Ainsi, ce modèle permet de mettre en relief le niveau de responsabilité qui incombe à l'institution par rapport à l'abandon et à la persévérance.

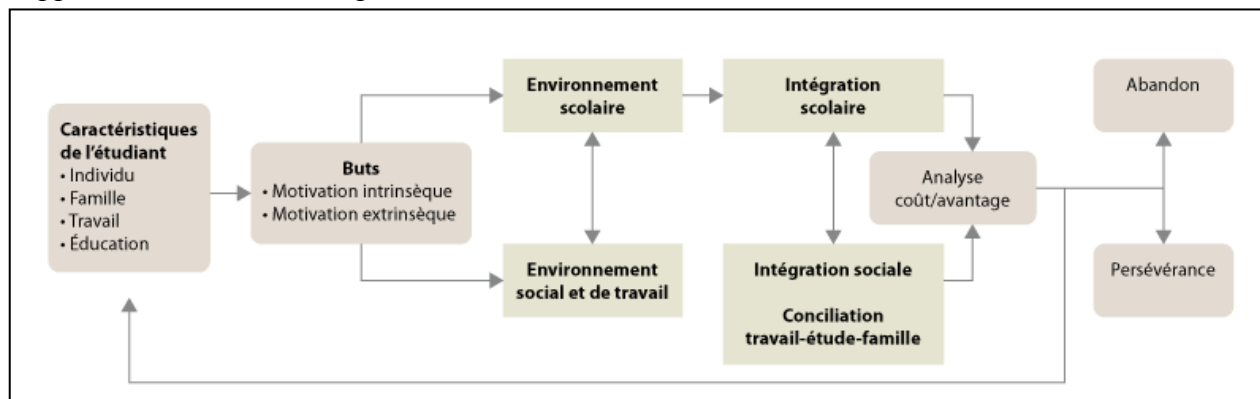


Figure 5. Modèle de l'abandon des études en formation à distance (traduit de Kember, 1989)

Également, Kember accorde une place substantielle à *la motivation* comme composante indispensable dans la décision d'abandonner ou de persévérer. Comme le soulignent Sauvé et Viau (2003 : 16), « l'institution doit favoriser la motivation intrinsèque si elle veut voir ses étudiants persévérer. Cette motivation intrinsèque sera favorisée surtout par des éléments relatifs à l'enseignement dont les principaux sont la qualité du matériel didactique et des échanges avec le tuteur ». Toutefois, il ne faut pas négliger l'importance de l'adéquation entre les perceptions et les conceptions des étudiants et leur expérience d'enseignement à distance. À cet effet, les institutions peuvent agir en proposant du matériel didactique attrayant et efficace et en misant sur la relation de l'étudiant avec le tuteur comme moyens pour favoriser cette adéquation.



### 3.4.3 La théorie de la distance transactionnelle (TDT) de Moore (1990)

Dans la théorie de la « distance transactionnelle » de Moore (1990), trois variables-types (clusters) contrôlent le type de distance transactionnelle entre l'apprenant et l'enseignant : le dialogue, la structure et l'autonomie de l'apprenant (Figure 6).

La distance transactionnelle (DT) désigne une séparation ou «... un espace psychologique et de communication à franchir, un espace de malentendu potentiel entre les apports du formateur et ceux de l'apprenant » (Moore, 1993, traduction libre, p. 22). Il s'agit d'une séparation dans « l'univers des relations professeur-étudiant » (p. 22) qui est pédagogique par opposition à géographique.

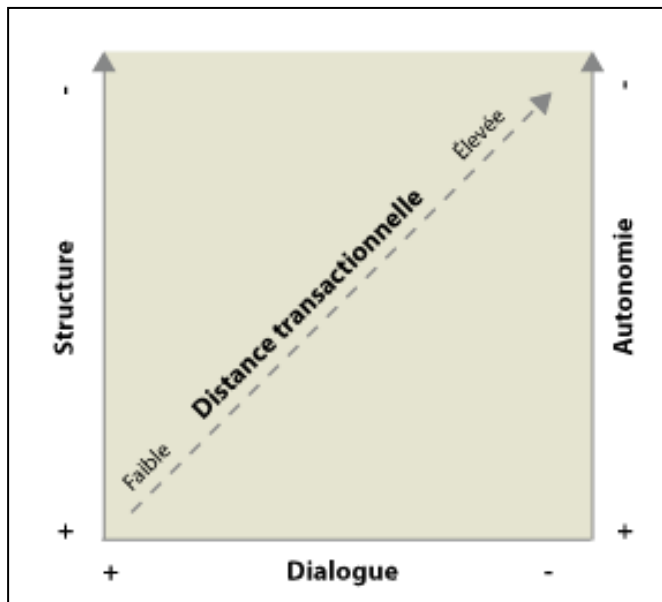


Figure 6. Modèle de la théorie de la distance transactionnelle (traduit de Moore, 1993)

Le dialogue fait référence à des interactions ciblées, constructives, positives et appréciées par chaque partie. Il implique des auditeurs actifs ainsi que des contributeurs dans l'interaction (Moore, 1993, traduction libre, p. 24). La structure fait référence à « la mesure dans laquelle un programme d'études peut s'adapter pour répondre aux besoins individuels de chaque apprenant » (p. 26). Les déterminants spécifiques du dialogue et de la structure comprennent la philosophie de l'éducation et les caractéristiques des enseignants ou des concepteurs, la personnalité de l'enseignant et des apprenants, la matière enseignée, la nature interactive des moyens de communication et les contraintes imposées par les établissements d'enseignement.

L'autonomie ou l'autodirection de l'apprenant correspond à la mesure dans laquelle c'est l'apprenant et non l'enseignant qui détermine les objectifs, les expériences d'apprentissage et les décisions d'évaluation.

Ainsi, la distance transactionnelle n'est pas une réalité fixe, mais variable. Elle résulte des combinaisons changeantes entre le degré de structure, de dialogue et d'autonomie de l'étudiant.

Moore (1993) a fait un certain nombre d'hypothèses relatives au TDT :

- un dialogue élevé et une structure faible entraînent un TD faible ;
- un dialogue faible et une structure élevée entraînent un TD élevé;
- plus le TD est élevé, plus l'apprenant doit faire preuve d'autonomie;
- plus l'apprenant est autodidacte, moins le dialogue et la structure sont nécessaires.

Une modification de l'un des déterminants entraîne une modification du TD. Cela implique que la nature de l'apprenant peut avoir un effet important sur le DT. Il en va de même pour les technologies.

Enfin, la théorie de la « distance transactionnelle » de Moore (1990) suggère que c'est la distance inhérente entre les étudiants, les institutions et les personnes tutrices qui contribue au manque de communication entre eux et rend l'abandon plus probable. En d'autres termes, il se peut que l'isolement des étudiants à distance (d'autres étudiants, de leurs tuteurs et de l'établissement) soit le principal facteur de la probabilité plus élevée d'abandon. Si la théorie de Moore fait partie de l'explication de l'abandon des études, alors la théorie implique qu'une meilleure interaction entre les étudiants, leur tuteur et l'institution améliorerait la persévérance des étudiants en FADEL.

### **3.4.4 Le modèle de persistance de Rovai (2003)**

S'appuyant sur un examen approfondi des modèles précédents et en se concentrant particulièrement sur les apprenants en ligne non traditionnels, Rovai (2003) a bonifié le modèle de Kember pour expliquer l'abandon des études en formation à distance (Figure 7). Le modèle comprend deux variables préalables à l'admission, qui sont les caractéristiques de l'étudiant (âge, origine ethnique, sexe et préparation académique, etc.) et les compétences d'apprentissage de l'étudiant (compétences informatiques, maîtrise de l'information, gestion du temps). Il introduit également deux variables après l'admission, qui sont des facteurs externes (par exemple, les finances, les heures de travail, les responsabilités familiales, les encouragements extérieurs, etc.) et des facteurs internes (par exemple, l'intégration scolaire, l'intégration sociale, les relations interpersonnelles, le soutien familial, les habitudes d'étude, l'absentéisme, les crises de la vie, etc.).

Rovai (2003), en accord avec Tinto (1993), a indiqué que le décrochage est certainement lié à des facteurs externes, mais qu'il doit être accéléré par ceux-ci lorsque des facteurs internes des programmes en ligne ne sont pas souhaitables ou faibles. En d'autres termes, les facteurs externes sont susceptibles de s'imbriquer avec les facteurs internes. Par conséquent, les facteurs externes doivent être considérés par rapport aux facteurs internes plutôt qu'indépendamment, afin qu'ils soient plus contrôlables.

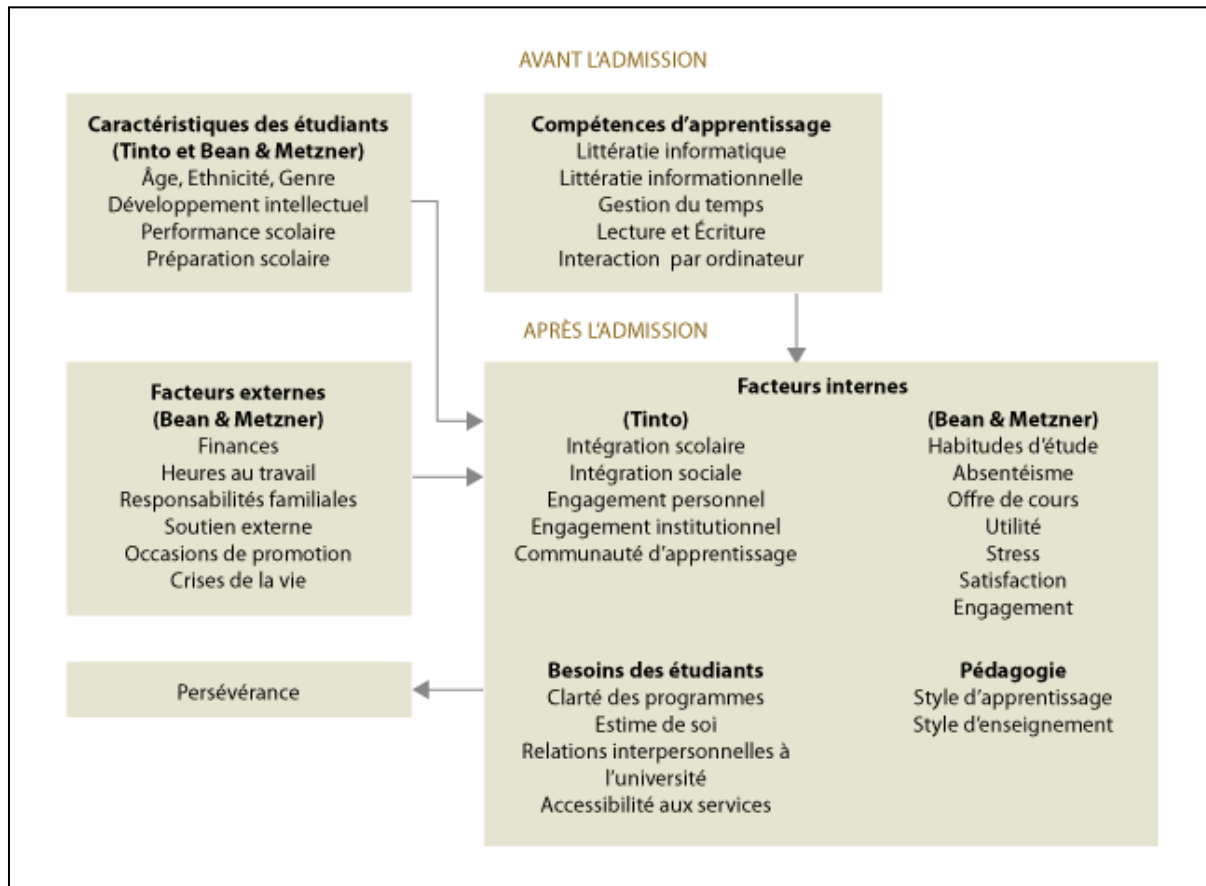


Figure 7. Le modèle de persistance (traduit de Rovai, 2003).

Ce modèle a également été testé et élargi par Packham *et al.* (2004).

### 3.4.5 Le cadre conceptuel de classification des obstacles de l'apprentissage en ligne de Packham *et al.*, 2004

Packham *et al.* (2004) ont tenté de classer les raisons pour l'abandon d'un programme de premier cycle et de mettre en corrélation ces causes avec la littérature existante. Ils ont relevé huit principales causes de retrait qu'ils ont regroupées en deux types de facteurs. Les facteurs intrinsèques sont des obstacles internes liés au cours, sur lesquels les universités peuvent avoir une influence, notamment les questions techniques, la quantité et la nature de l'évaluation des apprentissages et la préparation du cours. Les facteurs intrinsèques peuvent être contrôlés et réduits en améliorant la fiabilité et la convivialité du dispositif d'apprentissage en ligne, en améliorant la conception du cours en termes de structure, de flexibilité et d'évaluation et en préparant pleinement les étudiants au programme.

Les facteurs extrinsèques, cependant, sont des obstacles à l'apprentissage en ligne qui sont plus difficiles à surmonter. Il s'agit notamment de la situation académique de l'étudiant, de sa situation familiale, de son emploi et de la nature de son travail et du temps d'étude disponible. Dans son modèle (Figure 8), il propose que les facteurs intrinsèques et extrinsèques soient médiés par un mécanisme de contrôle qui comprend les questions de recrutement, d'insertion, de soutien et de gestion, la fiabilité de l'environnement d'apprentissage virtuel et le soutien aux étudiants.

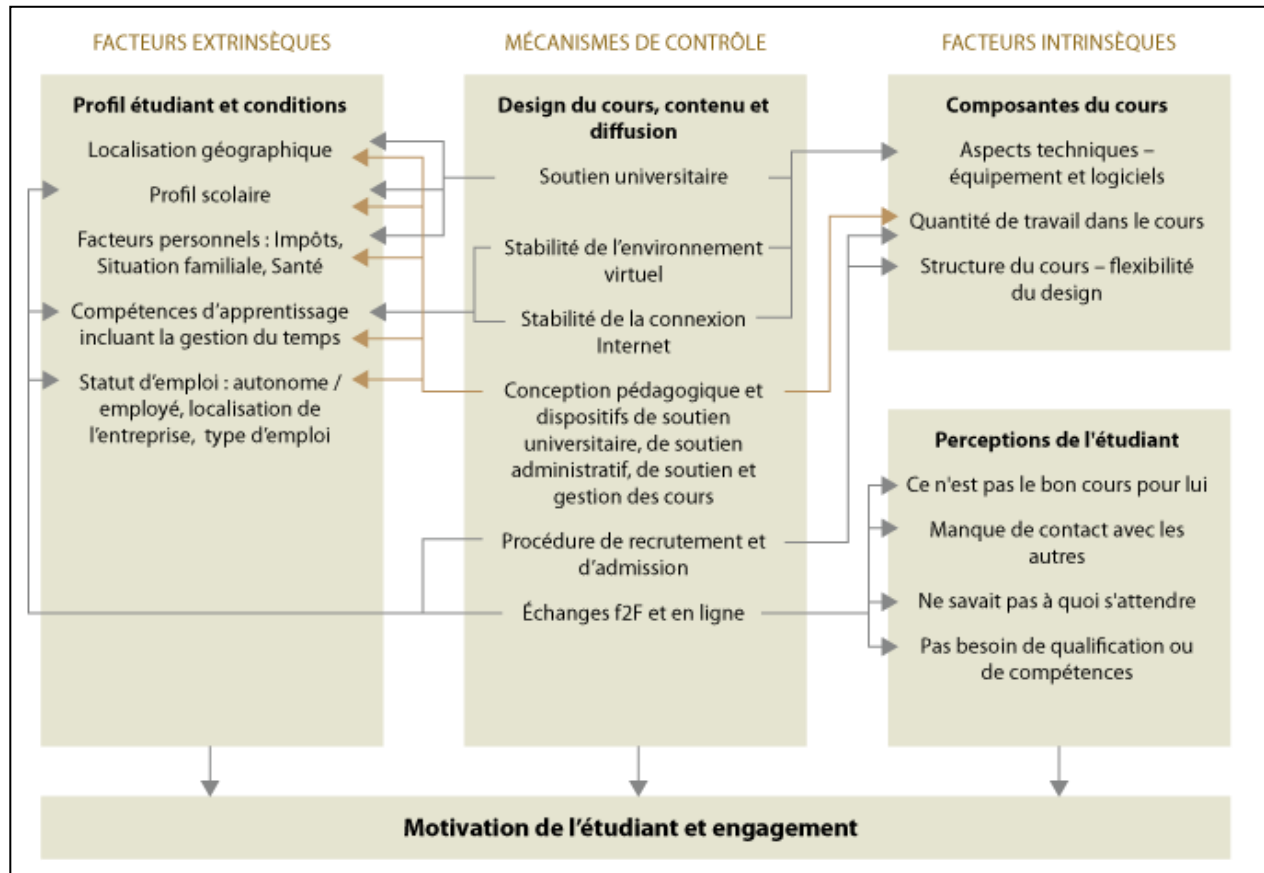


Figure 8. Le modèle conceptuel de classification des obstacles à l'apprentissage en formation en ligne (traduit de Packman et al., 2004).

En plus du mécanisme de contrôle, il est pertinent de noter que les facteurs tels que le manque d'engagement/motivation et les compétences d'apprentissage insuffisantes ont également un impact sur l'abandon. L'engagement et la motivation sont toutefois des éléments subjectifs qui peuvent être influencés par une diversité de facteurs, notamment le profil académique de l'étudiant, les circonstances personnelles, les perceptions et l'expérience de l'apprenant. Ces résultats ont été mis en corrélation par McVay-Lynch (2002) et Diaz (2002).

Le modèle suggéré par Packham *et al.* (2004) peut être considéré comme une extension au modèle de Rovai (2003). La reconnaissance du mécanisme de contrôle et de leur interrelation avec les facteurs extrinsèques et intrinsèques peut être considérée comme un développement significatif et une contribution à la compréhension de l'influence de ces facteurs sur l'abandon des études en FADEL.

### 3.4.6 Le modèle d'abandon de Park (2007)

Park (2007) propose une révision du modèle de Rovai en regard des apprenants adultes qui apprennent en ligne et en entreprise. Il suggère d'abandonner certaines variables, car il n'y a guère de preuves de leur importance (Figure 9). Pour être plus précis, les compétences d'apprentissage de l'apprenant sont dans une case hachurée parce qu'elles sont peu soutenues dans les études précédentes et leur inclusion ne peut être déterminée que par des recherches complémentaires pertinentes.

En créant son modèle spécifique à l'abandon des adultes dans les formations en ligne, Park (2007) inclut les caractéristiques de l'apprenant (âge, sexe, éducation, statut d'emploi), ainsi que ses compétences d'apprentissage. Ces deux aspects sont des éléments présents avant même que le cours commence et ils s'avèrent importants à considérer pour la persévérance. Des facteurs externes (situation familiale, problèmes financiers, gestion du temps, etc.) et internes (intégration sociale, manque de motivation, etc.) s'avèrent également présents avant, mais aussi pendant le cours. Les différentes flèches démontrent les interrelations que Park (2007) a identifiées entre ces ensembles de facteurs. Enfin, cette dynamique mène l'étudiant à la persévérance ou à l'abandon.

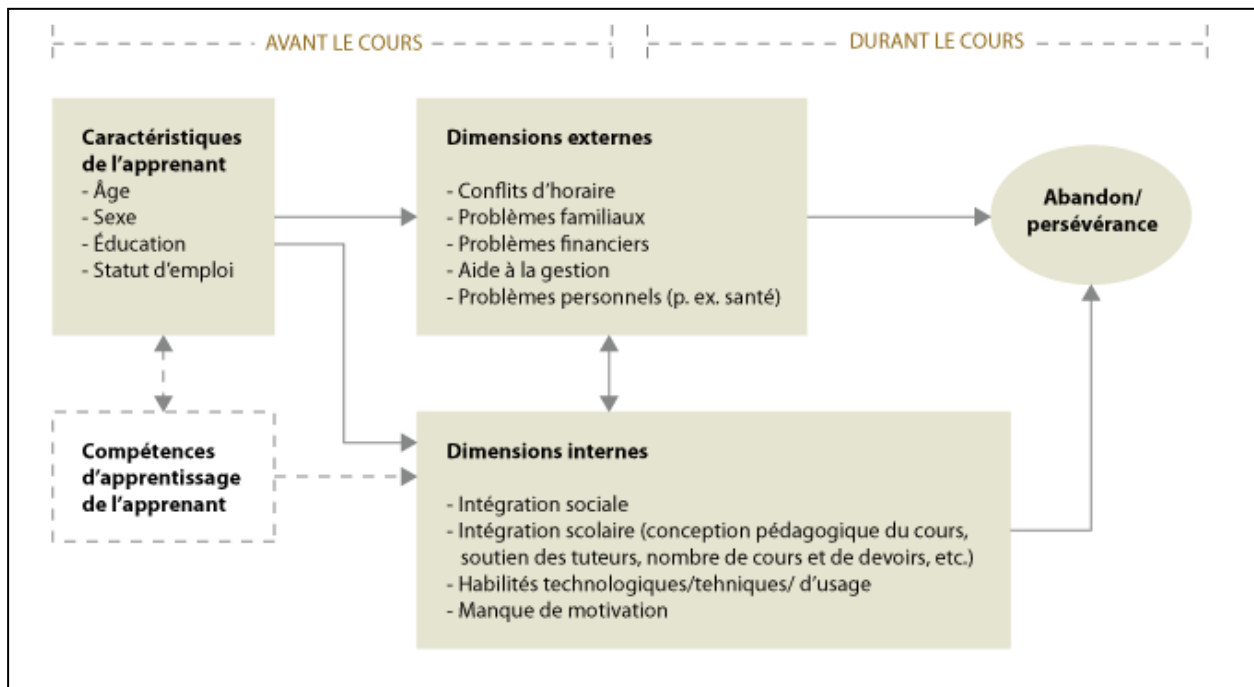


Figure 9. Modèle théorique de l'abandon de l'adulte en formation en ligne (traduit de Park, 2007 : 209).

Plus spécifiquement, Park (2007) a ajouté une ligne aux dimensions externes qui sont déplacées entre « avant » et « pendant » les cours, car selon lui, elles affectent les décisions des étudiants non seulement pendant les cours, mais aussi avant les cours. Les apprenants adultes à distance abandonnent leur cours en raison de l'augmentation la charge de travail ou d'un changement d'emploi qui se produit pendant le cours; toutefois, certains apprenants peuvent abandonner un cours sans raison externe. En outre, les facteurs externes peuvent être influencés par des facteurs internes. Par exemple, si un étudiant a une charge importante de travail et peu de temps pour étudier, il est susceptible d'abandonner un cours s'il ne peut pas obtenir de retour d'information sur ces apprentissages ou s'il lui est difficile de contacter la personne tutrice. Par ailleurs, si la conception de cours et la technologie utilisée sont appropriées, certains des problèmes externes en

seront réduits. Les relations entre les facteurs internes et externes sont donc dans le modèle exprimées en termes d'interrelation plutôt que d'influence unilatérale.

En outre, il est apparu que seuls les facteurs internes auraient une influence directe sur la décision de persévérance et indirecte par le biais de facteurs externes dans le modèle de Rovai. Cependant, de nombreuses études ont montré que certains facteurs externes ont été les principales raisons pour lesquelles les étudiants adultes en ligne ont décidé d'abandonner. C'est pourquoi une ligne directe entre les facteurs externes et l'abandon a été ajoutée.

Cependant, les études qu'il a utilisées pour comprendre le décrochage en formation en ligne sont pour la plupart des documents conceptuels ou même des documents d'opinion. En fait, il existe peu d'études empiriques et aucune approche systématique sur la manière et les raisons pour lesquelles les apprenants adultes en ligne dans les organisations abandonnent (Park, 2007).

Ce modèle fait donc état des facteurs à risque et de protection pour la persévérance des adultes en formation en ligne. Également, nous constatons l'importance que Park accorde aux facteurs internes, notamment le manque de motivation. Park et Choi (2009) ajoutent qu'il s'agit de la variable la plus souvent étudiée en lien avec l'abandon. Alors que la motivation est identifiée comme étant un facteur critique au regard de l'apprentissage (Lim, 2004), elle est d'autant plus importante dans le contexte de la formation en ligne.

### 3.4.7 Le modèle de causalité réciproque de Street (2010)

Street (2010) se distingue des autres modèles en s'appuyant sur le modèle de causalité réciproque de Bandura (1986, 1991) à savoir que le comportement d'une personne influence et est influencé par des facteurs personnels et environnementaux. Dans un contexte de FADEL (Figure 10), la décision d'un étudiant d'abandonner ou de persévérer dans un environnement en ligne influence et est influencée par des facteurs personnels (l'auto-efficacité, l'autodétermination et l'autonomie et la gestion du temps), par des facteurs environnementaux (soutien familial, académique et technique) et par la pertinence du design des cours.

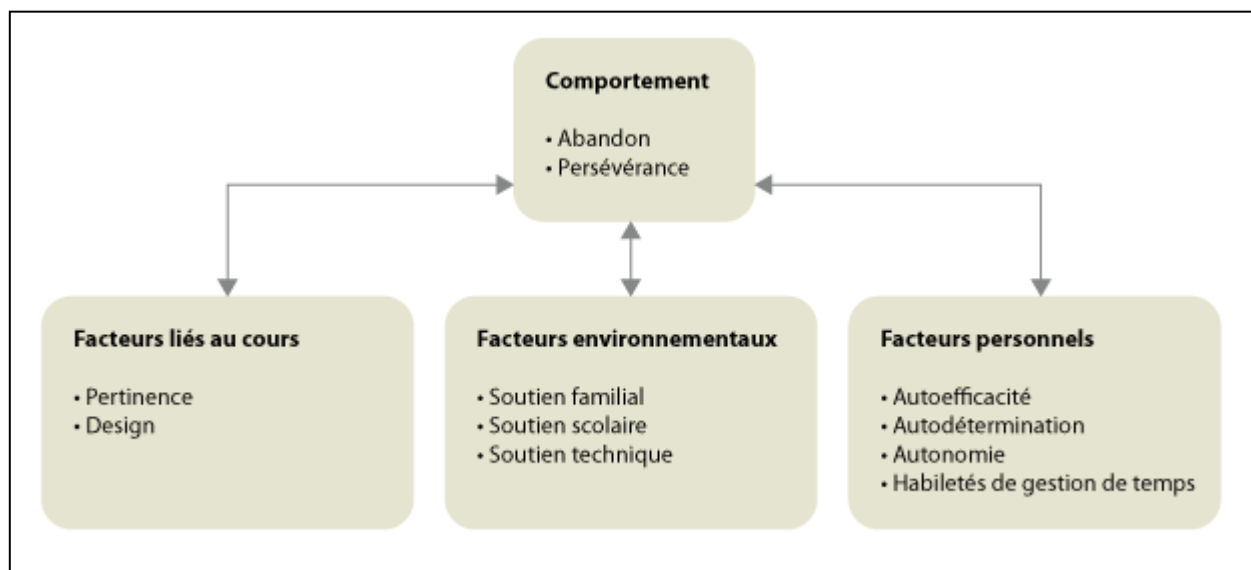


Figure 10. Modèle de la théorie de réciprocité de Bandura adapté par Street, 2010 (traduction libre).

Street (2010) recommande de soumettre le modèle proposé à des tests statistiques pour s'assurer que tous les facteurs sont fiables et qu'ils conviennent bien à l'évaluation de l'abandon des étudiants en ligne. Elles précisent toutefois que les facteurs inclus dans son modèle sont systématiquement cités dans les recherches sur les facteurs d'abandon en ligne.

### **3.4.8 Le modèle d'abandon des études de McClelland (2014)**

McClelland (2014) s'est appuyé sur le modèle conceptuel non prescriptif de Garland (1992) pour identifier les obstacles à la persévérance pour les étudiants à distance. En s'appuyant sur un cadre ethnographique, Garland (1992) a d'abord pris en compte les facteurs situationnels, de disposition et institutionnels identifiés par Cross (1981), et y a ajouté des facteurs épistémologiques pour éclairer son modèle étant donné que sa recherche se situait en sciences des ressources naturelles. Il a également élargi son modèle avec les facteurs technologiques en déclarant que l'enseignement à distance tel qu'étudié par Garland (1992) était principalement fondé sur l'enseignement par correspondance et que son modèle n'a pas inclus les innovations technologiques de la FADEL, telles que les ordinateurs et l'Internet. Il considère, à l'instar de Schilke (2001) et Roberts (2004), que les facteurs technologiques peuvent avoir une influence sur l'étudiant, l'établissement et le contenu des cours.

Comme le montre la figure 11, les trois principaux acteurs qui interagissent sont l'étudiant, le contenu du cours et l'institution - qui comprend le tuteur ou le professeur, en tant qu'intermédiaire entre l'étudiant et le contenu du cours. Comme l'a développé Garland (1992) et en s'inspirant des travaux de Roberts (2004), les flèches du modèle de McClelland indiquent la direction de l'influence des variables sur l'abandon ou la persévérance aux études comme suit :

- Les facteurs situationnels sont liés à la situation personnelle de l'étudiant (emploi, santé, famille, finances). Ils peuvent influencer/être influencés par des facteurs institutionnels (ex. la situation financière de l'étudiant et le coût des études pour l'établissement) et des facteurs de disposition (ex. des changements dans la santé ou l'emploi peuvent avoir un impact sur la confiance ou la motivation de l'étudiant).
- Les facteurs de disposition touchent la nature intrinsèque de l'étudiant (les croyances, la confiance, les attitudes, motivation). Ils peuvent influencer/être influencée par des facteurs institutionnels (ex. l'absence la réponse du personnel ayant un impact sur la motivation) et les facteurs technologiques (ex. les problèmes de stabilité des logiciels ou des systèmes sur la confiance ou l'attitude de l'étudiant).
- Les facteurs institutionnels sont sous le contrôle de l'institution (temps de réponse du personnel, technologies utilisées, design du cours, coût d'inscription). Ils peuvent influencer les facteurs technologiques (ex. le choix de la plateforme modalise le type d'enseignement proposé) et les facteurs épistémologiques (ex. le design du cours a un impact sur le type d'apprentissage et les types de communication entre l'étudiant et le tuteur).
- Les facteurs épistémologiques concernent la pertinence perçue par l'étudiant de ses études en FADEL (intérêt personnel, connaissances préalables, styles de communication). Ces facteurs peuvent influencer les facteurs de disposition. À titre d'exemple, le manque de connaissances préalables a une incidence sur la confiance ou le fait de ne pas percevoir la pertinence des études par rapport aux objectifs personnels a une incidence sur la motivation.

- Les facteurs technologiques se réfèrent aux modes de diffusion (accès à l'ordinateur/à l'Internet, stabilité du système, liens avec les ressources, logiciels utilisés). Ils peuvent influencer les facteurs situationnels (ex. les exigences en matière de logiciels ayant un impact sur la situation financière de l'étudiant).

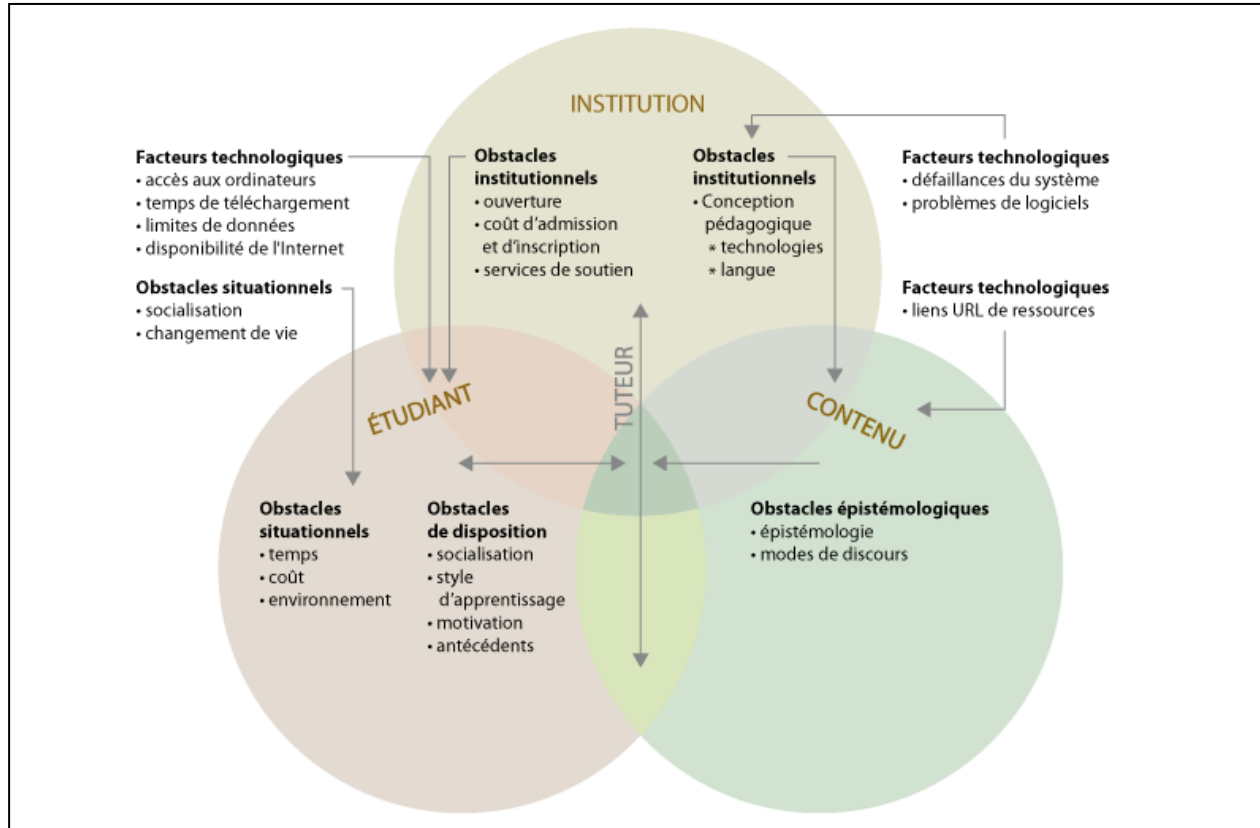


Figure 11 Adaptation du modèle de Garland (1992) par McClelland (2014, p16). Traduction libre

Les interrelations présentées par McClelland ne sont pas exhaustives. Elles sont données à titre d'exemple pour souligner la nature complexe de la décision de persévérer ou d'abandonner ses études en FADEL (Hartnett, St.George et Dron, 2011 ; Müller, 2008).

### 3.5 Le modèle théorique de l'étude

En nous appuyant sur les modèles sur l'abandon des études en FADEL, nous avons construit le modèle théorique de la recherche (Figure 12) qui s'articule autour d'un construit indépendant (D'Amboise et Audet, 1996) que sont les modes d'organisation pédagogique de la FADEL, d'un construit dépendant (d'Amboise et Audet, 1996) qu'est la PRS et l'abandon d'un cours ou d'un programme, ainsi que de deux construits modérateurs (Baron et Kenny, 1986) susceptibles d'influencer la relation entre les construits indépendant et dépendant, les caractéristiques des étudiants et l'encadrement pédagogique.

La construction de notre modèle théorique se veut une synthèse non exhaustive des variables prises en compte par les modèles de PRS et d'abandon des études en FADEL et de notre recension des écrits des recherches dans le domaine.



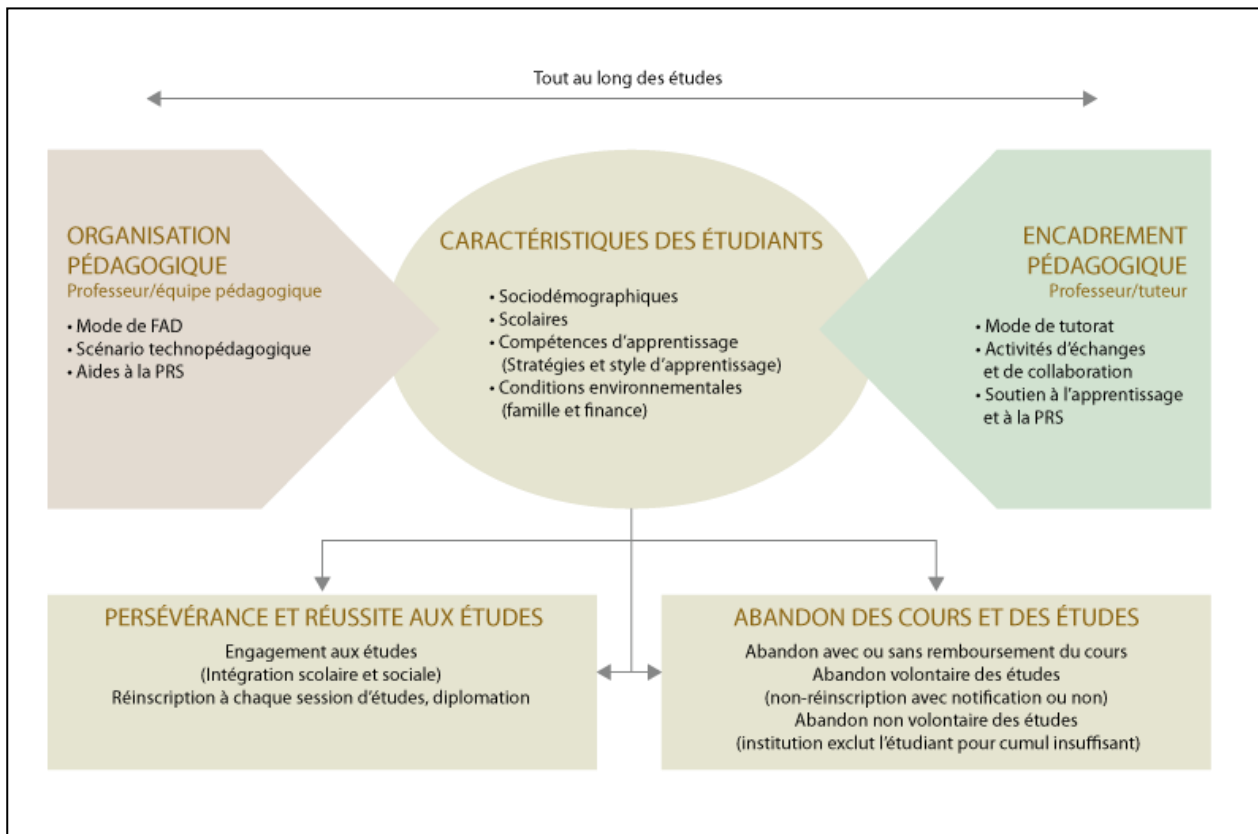


Figure 12. Modèle intégrateur des facteurs affectant la persévérance et l'abandon des études

Dans un premier temps, nous tenons compte **des caractéristiques personnelles de l'étudiant**. Dans notre étude, nous y regroupons trois types de variables. Premièrement, les variables socio-économiques des étudiants (Kember, 1989) dont les modèles identifient l'âge et le sexe (Rovai, 2003; Park, 2007), l'origine/citoyenneté (Rovai, 2003; Packham *et al.*, 2004), la situation familiale et les responsabilités inhérentes (Tinto, 1975).

Deuxièmement, les variables scolaires touchées par les modèles sont les expériences scolaires antérieures, par exemple la formation et le diplôme préalable (Tinto, 1975, 1993; Rovai, 2003), l'expérience préalable en ligne (Rovai, 2003; McClelland, 2014), la distance du lieu d'enseignement (Packham *et al.*, 2004) et la langue utilisée dans le cours (McClelland, 2014) qui peut agir sur l'abandon des études des étudiants ayant une langue maternelle différente de celle de leurs études. Des études plus récentes nous ont amenés à ajouter au modèle existant des variables scolaires telles que le niveau de scolarité des parents, le régime d'études (Krajewski, 2015; Bonin, 2018) et les handicaps (Verdinelli et Kutner, 2015) qui peuvent avoir un impact sur l'abandon des études.

Troisièmement, les compétences d'apprentissage qui touchent aux stratégies et aux styles d'apprentissage de l'étudiant. Les stratégies d'apprentissage sont décrites dans le modèle de Rovai (2003) et de Packham *et al.* (2004) sous l'étiquette de compétences d'apprentissage ou de facteurs personnels dans le modèle de Street (2010). Dans ces compétences, ils identifient entre autres la maîtrise de l'information et de l'informatique, les stratégies d'auto-efficacité, d'autodétermination et d'autonomisation, la gestion du temps, la lecture et l'écriture. À ces variables, Packham *et al.*

(2004), Park (2007) et McClelland (2014) y ajoutent le manque d'engagement/motivation. Enfin, Packham *et al.* (2004) y intègrent le profil de l'étudiant sans vraiment le décrire. Dans notre étude, nous nous intéresserons particulièrement au style d'apprentissage des étudiants. Quant aux compétences informatiques, elles n'ont pas été analysées étant donné l'ampleur des variables retenues dans notre étude.

Dans un deuxième temps, nous traiterons des **facteurs externes** que nous identifions dans notre modèle comme les conditions environnementales. Les modèles de Rovai (2003), de Packham *et al.* (2007) et McClelland (2014) identifient les problèmes financiers, les conflits de temps (les heures de travail, le temps d'étude disponible), les problèmes familiaux (la situation et les responsabilités familiales), les encouragements des proches, les possibilités de promotion et les crises de la vie.

Dans un troisième temps, les **facteurs internes** qui sont de cinq ordres. Premièrement, les variables liées à l'étudiant pris en compte dans le modèle de Tinto (1975, 1993) : l'intégration scolaire (interaction avec le personnel et performances scolaires), l'intégration sociale (la vie sociale du milieu académique) et l'engagement comme facteurs internes importants. Le modèle de Rovai (2003) élargit le domaine des facteurs externes sur le plan de l'intégration sociale en y ajoutant les relations interpersonnelles avec les autres étudiants. Park (2007) réitère l'importance de l'intégration sociale dans son modèle. Force est de constater que ces variables sont peu documentées dans les modèles en FADEL. Ainsi, l'*intégration scolaire* se traduit par la performance scolaire de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception de l'étudiant de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel (Liu, 2002). Quant à Street (2010) et McClelland (2014), ils évoquent les problèmes en lien avec le soutien scolaire et technique. L'*intégration sociale* se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants (Liu, 2002). L'*engagement de l'étudiant* se caractérise par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement universitaire et de carrière et l'importance qu'il accorde à l'obtention du diplôme (Liu, 2002). Dans notre modèle, nous avons intégré ces variables sous la notion de persévérance aux études.

Deuxièmement, les variables qui touchent l'**organisation pédagogique des cours** ont été prises en compte dans cinq modèles, ce qui élargit le domaine des facteurs internes. Le modèle de Kember (1989) identifie la flexibilité dans le parcours des études et la qualité du matériel didactique, celui de Rovai (2003) inclut la clarté des programmes et Packham *et al.* (2004) se réfère à la quantité et la nature de l'évaluation des apprentissages, à la préparation au cours, à la quantité de cours suivis et aux problèmes techniques qui affectent la décision de l'étudiant d'abandonner l'école. Street (2010) et McClelland (2014) s'attardent à la pertinence de la conception du cours (design). De plus, l'aide à la PRS sur le plan des stratégies d'apprentissage de l'étudiant et de sa conception face à sa capacité de réussir et le développement du sentiment d'affiliation s'inscrivent dans le modèle de Kember (1989) auquel le modèle de Rovai (2003) ajoute l'accessibilité aux services institutionnels de soutien aux étudiants.

Troisièmement, les variables qui touchent **l'encadrement** sont présentes dans le modèle de Kember (1989) qui identifie le support académique et administratif que doit offrir l'institution pour favoriser la persévérance aux études. Le modèle de Moore (1990) qui rejoint Tinto (1975, 1993) précise que le manque de communication entre les étudiants, les personnes tutrices et les institutions contribue au décrochage. Il fait l'hypothèse que l'isolement des étudiants à distance (d'autres étudiants, de leurs tuteurs et de l'établissement) soit le principal facteur de la probabilité plus élevée d'abandon. Enfin, McClelland (2014) place le tuteur ou le professeur en tant qu'intermédiaire entre l'étudiant et le contenu du cours.

Afin de bonifier notre modèle, nous avons à l'instar de McClelland (2014) pris en compte tous les intervenants qui agissent de près sur le processus d'apprentissage, soit les concepteurs de cours, les personnes tutrices (ou chargés d'enseignement) et les étudiants. Selon notre modèle, tous ces acteurs sont impliqués à différents niveaux et ont une influence sur l'expérience d'apprentissage chez l'apprenant et par le fait même sur leur persévérance ou abandon des études.

En résumé, peu d'études canadiennes ont examiné l'ensemble des difficultés éprouvées par les apprenants dans leurs études postsecondaires dans un contexte de soutien en ligne (par exemple, Sauvé, Racette et Royer, 2008). Encore moins d'études ont fait le lien entre ces difficultés liées à l'apprenant et les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique favorisant la persévérance aux études postsecondaires (Aydan, Öztürk, Büyükköse, Er, et Sönmez, 2019).

En tentant compte de l'objet de notre étude, nous avons ainsi élaboré un modèle de référence qui sert de modèle intégrateur pour mieux cerner les variables susceptibles de favoriser la persévérance ou au contraire l'abandon des études universitaires dans un contexte de FADEL. Dans ce sens, la possibilité de catégoriser les éléments théoriques selon qu'ils mettent l'accent sur les caractéristiques de l'étudiant, son environnement pédagogique (organisation et encadrement) et sur l'interaction entre ces deux volets est un aspect important à retenir (Sauvé *et al.*, 2006a; Sauvé et Viau, 2003).

## 4 LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS

Sur le plan des caractéristiques de l'étudiant, il demeure difficile d'isoler les déterminants personnels du contexte socio-économique et culturel ainsi que de l'environnement d'apprentissage (Audet, 2008; Lee *et al.*, 2013; Papi et Glikman, 2015).

Les caractéristiques des apprenants ont été examinées et reconnues comme des facteurs liés à la persévérance et l'abandon des études dans de nombreuses recherches en FADEL. Cette prise en compte s'appuie sur une analyse documentaire (méta-analyse) approfondie d'une part et d'autre part, sur la description des caractéristiques de la population dans un contexte d'abandon des études (par exemple, Brown, 1996; Meneger-Beeley, 2004; Packham *et al.*, 2004; Jun, 2005).

Kember *et al.* (1992 et 1994) soutiennent que les caractéristiques de l'apprenant n'ont qu'un impact indirect sur l'abandon par le biais de variables socioéconomiques et scolaires. Il n'y a probablement pas de consensus sur l'influence des caractéristiques de l'apprenant sur le décrochage, mais il semble admis que l'influence des caractéristiques de l'apprenant soit mineure, soit indirecte. Les caractéristiques des apprenants fréquemment citées en rapport avec le décrochage sont l'âge, l'origine ethnique, le sexe, les compétences d'apprentissage, la situation professionnelle et les variables socio-économiques.

Les variables démographiques ont également été révélées parmi les facteurs de persévérance des étudiants (Colorado et Eberle, 2010; Aversa et MacCall, 2013; Traver, Volchok, Bidjerano et Shea, 2014; Raju et Schumacker, 2015; Wladis et Hachey, 2017), bien que les résultats soient mitigés.

Packham *et al.* (2004) ont décrit que les apprenants en ligne qui réussissent sont généralement des femmes, non diplômées de l'enseignement supérieur, sans emploi et âgées de 31 à 50 ans. Au contraire, Willging et Johnson (2004) ont indiqué que les variables liées aux caractéristiques des étudiants ne permettent pas de prédire les abandons. Ils ont affirmé que la décision de persister ou d'abandonner un programme en ligne est un phénomène complexe qui ne peut être facilement décrit avec des variables quantitatives, du moins pas avec les variables démographiques. De même, Luz (2018) ne constate aucune différence entre les enseignants persévérants et les enseignants ayant abandonné leurs études en ligne, sur la base de leurs données sociodémographiques et de leurs compétences technologiques.

Dans cette partie, nous examinerons les résultats des études qui touchent les problèmes liés à la personne faisant objet de notre étude : les variables sociodémographiques, les variables scolaires, les compétences d'apprentissage (stratégies d'apprentissage et styles d'apprentissage) ainsi que les conditions environnementales.

### **4.1 Les variables sociodémographiques**

Nous appuyant sur les modèles d'abandon aux études, nous avons retenu l'âge, le genre, l'état civil et la situation familiale ainsi que la citoyenneté.

#### **4.1.1 L'âge**

Plusieurs études font ressortir qu'au fur et à mesure que les jeunes adultes avancent en âge, tant la participation aux études postsecondaires que l'abandon en cours de route ont tendance à augmenter.

Rovai (2003) constate que plus la personne est âgée et plus elles ont des engagements familiaux et professionnels importants, plus le risque d'abandonner leurs études est grand. Menager-Beeley (2004) indique que les étudiants plus âgés peuvent être plus susceptibles d'abandonner un cours en ligne. Packham *et al.* (2004) précisent que les étudiants plus âgés (50 ans et plus) sont particulièrement susceptibles d'abandonner leurs études.

Poelhuber et Chomienne (2006) soulignent l'impact de l'âge sur la persévérance aux études collégiales. En effet, « l'âge a aussi une importance, mais n'est pas lié de manière linéaire à la persévérance. Les indicateurs de persévérance sont plus faibles pour les étudiants du groupe des 21-25 ans que pour ceux du groupe des 16-20 ans, puis remontent pour ceux du groupe des 26-40 ans, et encore davantage pour ceux de 41 ans et plus » (p. 266). Aragon et Johnson (2008) signalent que l'âge a un effet indirect sur l'abandon parce que les étudiants plus âgés ont déclaré avoir plus d'heures de travail, de responsabilités familiales et un absentéisme plus important que les étudiants plus jeunes.

Gery (2012) a étudié l'impact de l'utilisation de la vidéoconférence pour la formation des étudiants relativement âgés dans un environnement d'apprentissage à distance. Il a montré que ces étudiants avaient déjà prouvé leur capacité pour les études universitaires, ainsi que leur persévérance en réussissant en moyenne au moins à sept cours. Par contre, ils ont constaté que la

plupart des étudiants plus âgés qui n'ont pas réussi le cours obligatoire en comptabilité ont immédiatement abandonné après avoir échoué.

À l'inverse, Stoessel (2015) relève des risques plus faibles d'abandon des études pour les étudiants plus âgés qui ont des enfants. Fortin *et al.* (2016) indiquent que le profil de l'étudiant en comptabilité à risque d'abandonner est un étudiant plus âgé, ayant un conjoint ou des enfants, ne résidant pas chez ses parents, ayant un emploi avant d'entreprendre son programme d'études, travaillant plus de 20 heures pendant ses études et étant soutenu par des prêts et bourses ou ses économies personnelles. Bonin (2018) constate que la persévérance aux études diminue avec l'âge à l'entrée. Les étudiants plus jeunes ont de meilleures chances de poursuivre jusqu'au diplôme.

La prédiction de la persévérance aux études par le biais des sexes a également donné des résultats mitigés. Certains chercheurs n'ont trouvé aucune différence statistiquement significative dans les taux d'abandon globaux des étudiants de différentes tranches d'âge (Osborn 2001; Cheung et Kan 2002; Willging et Johnson 2004; Tello 2007; Levy 2007; James, Swan et Daston, 2016). Traver, Volchok, Bidjerano, et Shea (2014) précisent que l'âge ne permet pas de prédire de manière fiable la rétention. Ces résultats mitigés s'expliquent par la réussite scolaire des étudiants indépendamment de leur âge (Colorado et Eberle, 2010 ; Wladis *et al.*, 2014, 2015). (Cochran *et al.*, 2014).

D'autres études ont établi un lien entre les étudiants plus âgés qui sont plus susceptibles d'abandonner leurs études et qui ont besoin de plus l'encouragement des tuteurs (Xenos, Pierrakeas et Pintelas, 2002; Pierrakeas, Xenos, Panagiotakopoulos et Vergidis, 2004) tandis que d'autre rapportent des études où un âge plus avancé est corrélé au succès des études à distance en faisant l'hypothèse que ces étudiants ont une plus grande maturité et autorégulation (Bryant, Kahle et Schafer, 2005). Également, les études de Wojcicowski et Palmer (2005) et de Krajewski (2015) ont montré que les étudiants qui réussissent sont plus âgés.

En résumé, l'âge semble agir de manière indirecte et peut affecter particulièrement la décision d'abandonner les études postsecondaires lorsqu'il est associé à d'autres variables, particulièrement chez les étudiants plus âgés.

### 4.1.2 Le genre

Des statistiques publiées par l'OCDE (2019) montrent que la variable sexe est au cœur des débats, car, conscient de l'impact que l'éducation a sur le taux d'emploi, la mobilité professionnelle et la qualité de vie, les responsables politiques et les professionnels de l'éducation savent combien il est important de réduire les différences de rendement scolaire entre les garçons et les filles.. En ce qui concerne les facteurs d'influence reliés directement aux étudiants, le sexe en est un fréquemment rapporté dans les études en FADEL (Macy, 2015 ; Mitchell, 2015 ; Stone et O'Shea, 2018).

Plusieurs auteurs soulignent les conclusions contradictoires des recherches antérieures. Aucune corrélation concluante n'a été signalée entre le genre des étudiants et la probabilité qu'ils abandonnent les cours en ligne (Parker 1999; Kemp 2002; Xenos *et al.* 2002; Tello 2007), tandis que d'autres études ont trouvé des différences statistiques entre les étudiants féminins et masculins dans les cours en ligne. Yukselturk et Bulut (2007), Wojciechoski et Palmer (2005) et Krajewski (2015) ont constaté que le sexe en tant que variable n'était pas lié à l'abandon des cours en ligne. Aragon et Johnson (2008), dans une recherche exploratoire, soulignent qu'aucune différence significative n'a été constatée en ce qui concerne les caractéristiques de l'âge, du sexe, de l'origine

ethnique, l'aide financière, la moyenne générale et le régime d'études et l'abandon des études. Liu et Liu (2000) constatent que le sexe, l'âge et l'ethnicité n'ont pas eu d'impact sur la persévérance aux études. Fortin *et al.* (2016) constatent que la variable sexe ne semble pas avoir d'impact significatif sur l'abandon des études. De même, Eliasquevici *et al.* (2017) ont estimé que le sexe n'était pas nécessairement associé à la rétention des étudiants dans les environnements d'apprentissage en ligne.

À l'inverse, Sauvé, Wright, Deburme, Fournier et Fontaine (2005) indiquent l'importance de prendre en compte les données sociodémographiques telles que le sexe, l'âge, la formation préalable ainsi que l'effet des difficultés personnelles par rapport à la persévérance et l'abandon des études. Jun (2005) a constaté que de nombreuses variables individuelles liées au contexte telles que le sexe, le nombre de cours en ligne suivis, le nombre d'heures d'apprentissage par semaine pour le cours et le nombre d'heures travaillées par semaine, étaient significatives pour prédire le décrochage des apprenants.

Poelhuber et Chomienne (2006) soulignent l'impact du genre dans leurs études. En effet, « les femmes persévèrent davantage que les hommes pour tous les indicateurs de persévérance, malgré le fait que les hommes s'accordent une cote plus élevée pour tous les indicateurs d'auto-efficacité. » (p.266). Stoessel (2015) relève que les femmes ont plus de risques d'abandonner leurs études universitaires à distance que les hommes, ce que réfutent Wladis *et al.* (2015) et Paquelin (2016b) qui constatent que les hommes abandonnent plus que les femmes dans les cours universitaires en ligne.

### 4.1.3 L'état civil et la situation familiale

Au cours des trente dernières années, la famille a subi passablement des transformations et elle ne ressemble plus à ce qu'elle a déjà été. Également, il n'est pas rare de constater que les étudiants collégiaux et universitaires soient eux-mêmes devenus des parents. Ceux qui ont un enfant à charge semblent être davantage fragiles et un événement mineur peut les conduire au décrochage ou à l'arrêt des études pour un laps de temps indéterminé (Matus-Grossman et Goden, 2002)

Les jeunes qui étaient mariés ou vivaient avec un conjoint, ou qui avaient des enfants, étaient plus susceptibles d'abandonner leurs études postsecondaires avant de les avoir terminées. Environ 21 % des jeunes âgés de 20 à 22 ans qui étaient mariés ou vivaient avec un conjoint ont abandonné leurs études postsecondaires, comparativement à 14 % de ceux qui ne l'étaient pas. Les jeunes ayant des enfants étaient aussi plus susceptibles d'abandonner leurs études que les jeunes sans enfants (28 % comparativement à 14 % respectivement) (Lambert, Zeman, Allen et Bussière, 2004).

Dans leur analyse, Ma et Frempong (2008) soulignent l'effet combiné produit par ces deux facteurs. « Les étudiants mariés qui avaient des enfants à charge étaient 12,50 fois plus susceptibles de décrocher de leur programme d'études postsecondaires que les étudiants célibataires sans enfants à charge » (p.27).

Selon Xu et Jaggars (2011b), les responsabilités familiales ont été la deuxième raison affirmée par les étudiants en ligne, après la difficulté à gérer le temps comme première raison (Nichols, 2010). Choi et Kim (2018) ont examiné les facteurs significatifs qui influencent les décisions d'abandon des apprenants adultes à distance. Ils ont constaté que certains de ces facteurs influent la décision des apprenants adultes de poursuivre ou d'abandonner les programmes d'études en ligne, notamment les problèmes familiaux/personnels.

Bonin (2018) indique que les étudiants exclusivement en FAD assument davantage de responsabilités familiales (enfants ou autres membres de la famille), habitent principalement avec conjoint et/ou enfants. Le fait d'assumer des responsabilités parentales durant ses études de baccalauréat constitue un facteur de risque pour les étudiants de première génération. De manière générale, les étudiants-parents diplômés dans une plus faible proportion que ceux qui n'ont pas d'enfants (Bonin, 2019).

De même, Aydin, Öztürk, Büyükköse, Er et Sönmez (2019) ont constaté que les étudiants ayant des responsabilités croissantes dans leur vie professionnelle et familiale ou des problèmes dans leur famille n'ont pas réussi à consacrer suffisamment de temps à leurs études, car ils devaient passer plus de temps avec leurs enfants. Cette situation les a amenés à reporter leurs études.

### **4.1.4 La citoyenneté**

Dans leur analyse réalisée à partir des données recueillies par l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) et qui vise à répertorier les décrocheurs des études postsecondaires au Canada et à en dresser le profil, Ma et Frepong (2008) constatent que le sexe, l'âge et le lieu de domicile montrent des effets certains, mais l'appartenance à une minorité et le statut d'immigrant n'ont pas d'effets significatifs sur l'attrition des étudiants de niveau postsecondaire.

En FADEL, deux études contradictoires nous indiquent que le statut d'immigrant ou d'étudiants étrangers pris en soi n'a pas d'effets significatifs sur l'attrition des étudiants de niveau postsecondaire (Willging et Johnson, 2009) d'une part, et d'autre part tandis que cette population est à risques plus élevés d'abandonner leurs études universitaires Stoessel (2015).

Devant si peu de recherches répertoriées sur cette variable en lien avec l'abandon des études universitaires en FADEL, nous l'avons retenue dans le cadre de notre étude.

## **4.2 Les variables scolaires**

Certaines variables scolaires ont été examinées en FADEL telles que le régime d'étude, la distance avec le lieu d'études, les handicaps, le diplôme obtenu avant de commencer les études. Toutefois, le niveau de scolarité des parents est peu mentionné dans les études en relation avec la FAD. Quant à la variable de la langue maternelle autre que celle utilisée dans les études qui semble être une variable de décrochage dans les établissements traditionnels, seul Clelland (2014) en fait mention dans les modèles en FADEL.

### **4.2.1 Le régime d'étude**

Les étudiants à temps partiel sont en majorité des adultes, c'est-à-dire que leurs conditions de vie (emploi, engagement familial, etc.) les amènent à ne s'inscrire qu'à un nombre limité de cours par année<sup>3</sup>. Leur formation s'étale donc sur une plus grande période de temps, cette situation étant plus propice à l'abandon des études.

---

<sup>3</sup> Il faut noter que certains auteurs américains ont tendance à utiliser le terme « étudiant non traditionnel » plutôt qu'adulte à temps partiel. Pour Bean et Metzner (1985), par exemple, les étudiants « non traditionnels » sont ceux qui, au premier cycle, sont âgés de plus de 25 ans, sont à temps partiel et ne résident pas sur le campus.

L'OCDE (2010, 2012) constate que le régime d'études à temps plein favorise l'intégration académique de l'étudiant et qu'il est également un facteur significatif de réussite et de persévérance.

Au Québec, la proportion des étudiants à temps partiel est plus élevée dans les universités que dans le reste du Canada. De plus, il est constaté qu'en 2004-2005, les femmes s'inscrivent davantage dans un régime d'études à temps partiel (61.2 % des inscrits) qu'à temps plein (56.1 % des inscrits) dans les universités québécoises (ACPPU, 2006).

Les étudiants adultes inscrits à temps partiel ne forment pas une population aux caractéristiques homogènes. Les raisons qui les poussent à poursuivre des études universitaires sont diversifiées. Pour certains, ce seront des considérations professionnelles (perfectionnement, promotion, augmentation du revenu, réorientation, etc.) qui les amèneront à étudier à l'université, alors que pour d'autres, ce seront des considérations personnelles (amélioration de la culture personnelle, socialisation, etc.).

En FADEL, les taux d'abandon varient de façon considérable selon le régime d'étude (temps partiel ou temps complet) (Sauvé *et al.*, 2006). Osborn (2001) et Aydan *et al.* (2019) établissent que le nombre de crédits/heures de cours pris durant le semestre en cours est un des prédictors importants d'abandon.

Krajewski (2015) indique aussi que le régime d'études est un prédicteur positif de persévérance dans un cours en ligne : les étudiants à temps plein ayant 2,1 fois plus de chances de terminer le cours que les étudiants à temps partiel. Ces résultats viennent étayer les recherches selon lesquelles cette variable est un prédicteur important de la persévérance aux études (Conklin, 1997; Argon et Johnson, 2008)

Bonin (2018) dans un rapport sur l'offre de formation à distance dans les institutions affiliées à l'Université du Québec note que 80 % des étudiants à distance cheminent à temps partiel au premier cycle. À condition de vie et d'études similaires, le fait de suivre ses cours à distance au baccalauréat à temps partiel est associé à un plus grand risque de décrochage.

En résumé, les recherches sur les étudiants à temps partiel montrent que cette population se distingue à plusieurs égards des étudiants réguliers à temps plein.

### **4.2.2 Le niveau de scolarité des parents**

N'ayant trouvé qu'une étude en FADEL qui indique que les étudiants dont les parents n'ont pas de diplôme universitaire persévèrent moins que les autres (Nuñez et Cuccaro-Alamin, 1998), nous avons examiné ce qu'en disent les recherches sur cette variable dans un contexte de formation sur campus étant donné que les étudiants, dont les parents n'ont pas de diplôme postsecondaire, poursuivant aux études postsecondaires sont plus nombreux que ceux de la génération précédente. L'OCDE (2017) estimait que dans les pays où les données étaient disponibles, environ 85 % des parents des individus de 45 à 59 ans ne possédaient pas de diplôme universitaire. Vingt-cinq pour cent de ces individus ont cependant dépassé le niveau de scolarité de leurs parents. Chez la génération suivante, des individus âgés de 30 à 44 ans, 75 % de leurs parents ne sont pas titulaires d'un diplôme universitaire, mais 32 % des individus de cette génération ont dépassé le niveau de scolarité de leurs parents, le taux de scolarisation augmentant chez les générations plus jeunes. De plus, chez les individus de 30 à 44 ans dont aucun parent ne possède de diplôme universitaire, seulement 25 % possèdent une formation universitaire. Au Canada toutefois, le taux de



scolarisation est plus élevé. Chez les individus de 30 à 44 ans dont aucun parent ne possède de diplôme universitaire, 42 % possèdent un diplôme universitaire (OCDE, 2017).

Des études indiquent que plus haut est le niveau de scolarité des parents, plus élevées seront les chances que leur enfant poursuive aux études postsecondaires (Knighton et Mirza, 2002; Lambert *et al.*, 2004; Drolet, 2005; Shaienks et Gluszynski, 2007; Kamanzi, Doray, Murdoch, Moulin, Comoé, Groleau, Leroy et Dufresne, 2009; Murdoch, Kamanzi et Doray, 2011; OCDE, 2017). En fait, il semble même que ce facteur soit plus déterminant que les revenus familiaux et le milieu de vie. L'argument principal étant que plus le niveau de scolarité des parents est élevé, plus ils accorderont de l'importance aux études universitaires et aux emplois nécessitant des études universitaires (Murdoch *et al.*, 2011). Dans leur étude en 2007, Shaienks et Gluszynski estimaient que le taux d'inscription à l'université (84 %) des jeunes dont les parents accordaient une grande importance aux études universitaires était deux fois plus important que chez les jeunes dont les parents n'y accordaient pas une grande importance (48 %). Le taux d'abandon des études postsecondaires est également moins élevé chez les étudiants ayant des parents plus scolarisés. Le taux d'abandon chez les étudiants dont les parents n'ont pas d'études postsecondaires est d'environ 20 % alors que chez les étudiants dont les parents ont un diplôme d'études postsecondaires, le taux d'abandon atteint à peine 12 % (Shaienks et Gluszynski, 2007).

D'autres études ont mis en évidence qu'il existerait une relation négative entre la persévérance à l'université et la scolarité du père (Warburton, Bugarin, et Nuñez, 2001; Lambert *et al.*, 2004; Sibulkin et Butler, 2005; Yakaboski, 2010). Inversement, Vermandele, Dupriez, Marov, et Campenhoudt, (2012) ont montré que, face à un échec en première année à l'université, le nombre d'étudiants qui recommencent leur année (et donc qui persévèrent) est supérieur chez ceux dont le père est universitaire par rapport aux étudiants n'ayant pas de parents diplômés. Enfin, Chen et Carroll (2005), ou encore Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch (2010), n'ont pas remarqué de différence significative de persévérance entre ces deux catégories d'étudiants.

### 4.2.3 La distance avec le lieu d'études

Vivre chez ses parents pendant – une partie du moins – de leurs études postsecondaires était un facteur déterminant pour les étudiants. Chez les étudiants universitaires sur campus, les dépenses moyennes des étudiants résidant chez leurs parents étaient environ la moitié des dépenses des étudiants qui doivent se payer un loyer (Barr-Telford; Cartwright ; Prasil et Shimmons, 2003). Il est donc tout à fait logique et légitime que la raison économique soit la plus souvent évoquée dans les situations d'abandon de ces étudiants.

Des études (Richard et Mareschal, 2009 ; Richard et Mareschal, 2013a ; Richard et Mareschal, 2013b ; Richard 2013 ; Richard et Mareschal, 2014) portant sur la distance du lieu d'études dans les universités traditionnelles concluent que le taux de décrochage n'est pas plus élevé chez ces étudiants que chez les étudiants locaux. Même constat en FADEL, Thompson (1997) et Williging et Johnson (2009) concluent que le sexe et la situation géographique de l'étudiant en FADEL ne se sont pas avérés être des prédicteurs significatifs de l'attrition entre les étudiants qui ont persévéré et ceux qui ont abandonné le programme.

### 4.2.4 Les handicaps

En 2018-2019, selon l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH), plus de 19 000 étudiants poursuivaient des études dans les universités québécoises en se déclarant en situation de handicap (Gagné et Bussières, 2019-2020). Les troubles du déficit de l'attention (38 %), les troubles mentaux (17 %) et les troubles d'apprentissage (13 %) sont les plus fréquents (G    et Bussières, 2019-2020).

Les études tenant compte des handicaps des  tudi nts inscrits dans un programme d'études postsecondaires sont plutôt restreintes dans les établissements postsecondaires traditionnels (Dubé et Sen cal, 2009). Quelques données ont été recensées. Selon Newman, Wagner, Cameto et Knokey (2009), sur les 47 % des  tudi nts ayant un handicap qui accèdent aux études postsecondaires (comparativement à 53 % de la population en général), 75 % d'entre eux les abandonnent en cours de route.

Les  tudi nts ayant des handicaps inscrits à des études postsecondaires en FADEL semblent éprouver les mêmes difficultés académiques et personnelles que les  tudi nts qui n'en ont pas. Ils ont de plus un taux d'abandon plus élevé que les autres  tudi nts (Sauvé *et al.*, 2012; Verdinelli et Kutner, 2015; Sauvé, Racette, B    et Mendoza, 2016).

### 4.2.5 La langue d'études versus la langue maternelle

Tout en examinant la langue maternelle en tant que variable sociodémographique, nous nous sommes interrogés si la langue d'études peut être un obstacle aux immigrants récemment arrivés au Québec qui s'inscrivent à l'université. Les études indiquent que pour cette population, la langue ou la barrière de la langue sont citées comme le principal obstacle à surmonter lors de sa formation universitaire sur campus (Mainich, 2015; Kanout , Guennouni Hassani et Bouchamma, 2018). Seul Clelland (2014) traite de cette variable dans son modèle théorique en FADEL. Ne trouvant pas d'autres écrits qui ont examiné cet aspect, nous l'avons retenu dans le cadre de notre étude.

### 4.2.6 Diplôme obtenu avant les études en FADEL

Le niveau scolaire atteint avant d'entreprendre des études en FADEL et les expériences passées sont des facteurs qui influencent l'abandon des études (Packham *et al.*, 2004; Jun, 2005; Yoo et Huang 2013). Fortin *et al.* (2016) indiquent que l'étudiant à distance aurait plus de risque d'abandonner s'il a déjà fait des études universitaires antérieures.

## 4.3 Les stratégies d'apprentissage

Dans le modèle théorique de Rovai (2003), les stratégies d'apprentissage s'inscrivent dans les compétences d'apprentissage telles que la maîtrise de l'information, la gestion du temps, la lecture et l'écriture, la maîtrise de l'informatique et l'interaction sur ordinateur comme facteurs influents sur l'abandon des études. D'autres stratégies ont également été mentionnées par Clelland (2014) telles que l'expérience préalable en ligne, l'alphabétisation numérique, les compétences en gestion du temps (Clelland, 2014).

 tudier les stratégies d'apprentissage peut s'avérer être un exercice assez complexe puisque les recherches qui traitent du sujet abordent ce concept selon différentes perspectives (sociocognitive, socioaffective, comportementale, environnementale). Cependant, la plupart de recherches qui traitent du sujet affirment que les stratégies d'apprentissage sont centrales à la compréhension de

la réussite académique chez les apprenants et qu'ils peuvent également expliquer le phénomène d'abandon en FADEL.

### 4.3.1 Quelques définitions

Dans les écrits, nous trouvons différentes définitions, objectifs et caractéristiques attribués aux stratégies d'apprentissage (Viau et Louis, 1997; Weinstein et Hume, 1998; Hrimech, 2000; Larue et Hrimech, 2009; Sauvé *et al.*, 2007; 2015), en voici quelques exemples :

- Les stratégies d'apprentissage désignent des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances apprises (Weinstein et Meyer, 1991).
- Les stratégies d'apprentissage correspondent aux pensées et comportements des étudiants qui se traduisent par des procédures, des actions utilisées de manière consciente, intentionnelle, flexible et orientée vers la réussite académique (Larue et Hrimech, 2009).
- Les stratégies d'apprentissage recouvrent un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et ajustée en fonction des différentes variables de la situation. Ces stratégies varient en fonction des connaissances à acquérir (Sauvé *et al.*, 2007).

Ruph (2010) considère que les stratégies d'apprentissage sont avant tout des activités mentales de haut niveau, conscientes et délibérées, ayant pour but d'acquérir de nouvelles connaissances ou de développer de nouvelles compétences. Elles sont de nature métacognitive et autorégulée et s'extériorisent par une grande diversité d'actions. Il regroupe les stratégies d'apprentissage sous deux grandes catégories :

- Les stratégies cognitives sont des activités mentales de traitement de l'information qu'une personne mobilise pour construire ses connaissances théoriques et pratiques. Parmi elles, on retrouve les *stratégies cognitives d'input*, qui visent à s'approprier l'information perceptive, orale et écrite pertinente à l'apprentissage visé en vue d'une utilisation future, et les *stratégies cognitives d'output*, qui consistent en l'appropriation et l'utilisation des connaissances dans un but de production ou de communication.
- Les stratégies d'autorégulation affective et organisationnelle sont des activités mentales guidant les actions posées afin de créer des conditions favorables à l'apprentissage. Elles sont composées des stratégies de *gestion des ressources externes* (l'organisation de son espace et de ses instruments de travail; la gestion du temps et des périodes à consacrer aux cours, à l'étude, aux travaux, etc.), les stratégies de *gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation* ainsi que les stratégies de *gestion de la motivation, du stress et des émotions*.

En formation à distance, l'autorégulation est un concept clé qui se réfère au processus par lequel l'apprenant active et soutient la cognition, les affects et les comportements qui sont orientés vers la réalisation des objectifs d'apprentissage (Schunk et Zimmerman, 2012). Avec des apprenants adultes en FADEL, les stratégies de gestion des ressources (gestion du temps et de l'environnement d'études, gestion de l'effort, demandes d'aide et apprentissage par les pairs) ont un rôle particulièrement important (Mottet et Rouissy, 2013). Dans le contexte de notre étude, nous examinerons quelles sont les stratégies d'apprentissage d'autorégulation qui influencent la persévérance ou l'abandon des études universitaires.

### 4.3.2 Les modèles d'autorégulation de l'apprentissage

Selon Panadero (2017), il y a six modèles théoriques les plus cités dans les recherches depuis 2001 (Tableau 6). Lors de l'examen de ces modèles, il précise qu'étudier les stratégies d'apprentissage, nécessite de prendre en compte que ce processus implique plusieurs dimensions (cognitives, métacognitives, comportementales, motivationnelles) et que celles-ci sont à leur tour, influencées par diverses variables internes et externes à l'apprenant (sentiment d'autoefficacité, détermination, support, environnement, etc.). Or, l'adoption d'une approche holistique est essentielle à la compréhension des éléments qui peuvent influencer le processus d'apprentissage.

Tableau 6. Modèles d'autorégulation des apprentissages les plus cités

Modèles	Publications	No. de citations	Citations/année
Boekaerts	Boekaerts et Corno (2005)	1011	84.25
Efklides	Efklides (2011)	251	41.83
Hadwin <i>et al.</i>	Hadwin <i>et al.</i> (2011)	196	32.67
Pintrich	Pintrich (2000)	3416	200.94
Winne et Hadwin	Winne et Hadwin (1998)	1037	54.58
Zimmerman	Zimmerman (2000)	4169	245.24

Lors de l'analyse comparative de ces modèles (Tableau 7), Pandero (2017) constate qu'ils offrent des perspectives et des directions variées pour la recherche et qu'ils comportent au minimum trois phases répertoriées pour chacun des modèles (la préparation, la performance (ou de contrôle de l'exécution) et la rétroaction (évaluation ou réflexion), sauf en ce qui concerne le modèle d'Efklides (2011).

Tableau 7. Comparaison des modèles d'autorégulation des apprentissages (traduit de Panadero, 2017)

Auteurs	Courants théoriques	Perspectives	Caractéristiques	Instruments	Particularités
Zimmerman (2000)	Sociocognitif	L'individu développe des connaissances par l'observation et l'interaction avec l'autre	Modèle fondé sur trois phases (proactive, performance, évaluation)	5 instruments de mesure validés, dont le <i>Self-Regulated Learning Interview Schedule</i> (SRLIS)	Premier modèle opérationnel (première version développée en 1986)
Boekaerts (2005)	Psychologie	Les stratégies déployées par l'individu sont déterminées par les buts à atteindre et dépendent de la situation	Modèle défini par deux chemins ainsi que deux directions possibles (bottom-up ou top down) Le chemin ou la direction empruntée dépendra de la situation et des buts à atteindre pour chaque individu	4 instruments validés dont le <i>On-line Motivation Questionnaire</i> (OMQ)	Processus bidirectionnel
Winne et Hadwin (1998)	Métacognition du traitement de l'information	L'activation des stratégies métacognitives est centrale à l'apprentissage	Modèle défini par 4 phases itératives prenant en compte les périodes de réajustement	Quelques études (nStudy et gStudy), mais aucun instrument validé	Utilisé surtout dans un contexte d'apprentissage des TIC

Auteurs	Courants théoriques	Perspectives	Caractéristiques	Instruments	Particularités
Pintrich (2000)	Psychologie motivationnelle	L'importance de la motivation dans le choix des stratégies déployées	Modèle comportant 4 phases similaires au modèle de Zimmerman, mais incluant la régulation de la motivation	Modèle non validé, toutefois le questionnaire <i>MSLQ</i> a été validé à plusieurs reprises	La combinaison des stratégies autorégulatrices et la motivation
Efklides (2011)	Sociocognitif	L'importance est accordée aux dimensions métacognitives et affectives du processus d'apprentissage	Grandement influencé par les modèles de Zimmerman, Pintrich et Winne et Hadwin. Ce modèle intègre deux niveaux, soit le niveau personnel (macro) et le niveau personne et tâche qui est considéré comme un micro niveau	Deux instruments validés dont le questionnaire <i>MASRL</i>	Les niveaux macro et micro du processus
Hadwin <i>et al.</i> (2011)	Sociocognitif et l'apprentissage collaboratif	L'importance en contexte d'apprentissage en ligne, de la communication et de la collaboration sur les apprentissages	Trois dimensions à l'apprentissage collaboratif, soit autorégulation, corégulation et régulation partagée	Le modèle SSRL n'a pas encore été validé	Axé sur l'apprentissage collaboratif

De plus, dans un article précédent intitulé « *How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning* », Panadero et Alonso-Tapia (2014) présentent les apports et limites des différents modèles traitant des stratégies d'apprentissages. Ils soulignent que bien qu'il existe plusieurs modèles qui tentent d'opérationnaliser le processus des stratégies cognitives et métacognitives en contexte d'apprentissage, tous les modèles étudiés prennent en compte que ce processus : a) est nécessaire à la réussite académique; b) est dynamique et cyclique et c) est composé de plusieurs stratégies.

D'ailleurs, Panadero et Alonso-Tapia (2014) met en évidence les points de divergences entre les différents modèles les plus utilisés tels que le modèle de Winne (1996; 1997) centré beaucoup plus sur les stratégies cognitives, le modèle de Boekaerts (1999) qui est plutôt contextuel et orienté vers les buts à atteindre (objectifs comportementaux) et le modèle cyclique de Zimmerman, axé sur une approche sociocognitiviste qui prend en compte, les aspects cognitifs, affectifs et sociaux du processus d'apprentissage. Les chercheurs précisent que Zimmerman lui-même est parvenu à développer deux autres modèles d'autorégulation, soit un modèle triadique (intégrant les perspectives sociocognitives, environnementales et comportementales et un modèle à multiniveaux qui tente d'expliquer l'acquisition du processus d'autorégulation (Zimmerman, 2000). Les auteurs

précisent que le modèle cyclique d'autorégulation de Zimmerman est le modèle le plus utilisé dans la recherche scientifique jusqu'à ce jour.

Bien que ce modèle soit loin d'être parfait, celui-ci offre une bonne représentation des stratégies susceptibles d'être suscitées durant un processus d'apprentissage. À cet effet, les chercheurs précisent qu'afin de pallier aux limites (sous-représentation de l'apport des émotions et des aspects sociaux - pairs, parents, enseignants dans le processus d'apprentissage) du modèle triadique de Zimmerman (2000), il est nécessaire de combiner d'autres modèles qui prennent en compte ces dimensions telles que le modèle de Boekaerts et Nievimirta (2000) ou de Kuhl (2000). Cette prise en compte serait une façon d'offrir une représentation plus complète des stratégies d'apprentissage requises pour réaliser un apprentissage efficace.

### ***4.3.3 L'utilisation des stratégies d'apprentissage en contexte de FADEL***

Parmi les modèles qui traitent des stratégies cognitives et métacognitives, le modèle cyclique d'autorégulation développé par Zimmerman (1990; 1998; 2000) est celui qui est le plus cité dans la littérature dans le domaine de l'éducation postsecondaire, notamment en contexte de FADEL.

S'inspirant du modèle de Zimmerman, Williams et Hellmans (2004) ont comparé les habiletés autorégulatrices des étudiants universitaires de première et de seconde génération durant un cours en ligne asynchrone. Les auteurs révèlent que les recherches sur l'apprentissage en contexte traditionnel indiquent que les étudiants universitaires de première génération (PG) possèdent en général, moins de stratégies d'apprentissage et démontrent un sentiment d'autoefficacité envers leurs études, inférieur à celui des étudiants universitaires de seconde génération (SG) (Helleman et Harbeck, 1997). Le but de leur étude en contexte américain était d'examiner si cette théorie s'appliquait en contexte d'apprentissage en ligne. À l'aide d'un questionnaire fondé sur le modèle cyclique d'autorégulation de Zimmerman envoyé à 829 étudiants, ils ont constaté que les étudiants de première génération présentent, et ce, de façon significative, un résultat inférieur à ceux des étudiants de seconde génération en ce qui a trait à l'utilisation de stratégies d'autorégulation (**PG** :  $M = 15.34$ ) (**SG** :  $M = 15.69$ ). Les auteurs convergent dans le même sens que Zimmerman (1990) et plusieurs autres chercheurs (Schunk, 1989; Pressley et Ghatala, 1990; Zimmerman et Bandura, 1994) expliquant que la diversité et le nombre de stratégies d'autorégulation utilisées sont des facteurs déterminants dans le succès des étudiants universitaires.

Williams et Hellmans (2004) indiquent également que les étudiants de première génération (PG) sont souvent plus âgés, travaillent souvent à temps plein, sont mariés, ont des enfants à charge et par conséquent, ceux-ci doivent pallier avec plusieurs autres composantes qui affectent le temps et la qualité du temps consacré à trouver des stratégies efficaces et personnalisées leur permettant, à long terme de poursuivre leurs études avec succès. Quant aux étudiants de seconde génération (SG), ils passent en général plus de temps à la préparation et à la planification de leurs cours ainsi qu'à l'autoévaluation de leur performance ce qui leur permettent de s'ajuster régulièrement (quant aux attentes, objectifs fixés, etc.) et éventuellement limiter leurs échecs.

À partir du modèle cyclique d'autorégulation de Zimmerman (1990), Lee (2009) examine si la perception qu'un étudiant détient face à la qualité de la plateforme d'apprentissage en ligne (*Learning Management System [LMS]*) a une influence sur les stratégies autorégulatrices utilisées par celui-ci, et, par le fait même, a une incidence sur sa performance académique. Les résultats indiquent qu'il n'y a aucune corrélation directe entre la réussite ou non et le degré de satisfaction d'un apprenant au regard de la plateforme d'apprentissage en ligne et les stratégies d'apprentissage déployées durant l'activité d'apprentissage. Par ailleurs, les résultats démontrent que la

performance académique d'un étudiant est grandement déterminée par les stratégies autorégulatrices utilisées plutôt que par son degré de satisfaction au regard du LMS utilisé. Lee (2009) recommande lors de l'évaluation du degré de satisfaction des étudiants en regard du LMS utilisé de considérer a) l'apport des instructeurs, leurs interactions avec les étudiants sur l'outil et la qualité de la conception de leur cours; b) la comparaison avec d'autres LMS et c) une méthodologie mixte afin de permettre une meilleure compréhension des données.

En s'inspirant du modèle de Zimmerman (2000), Barnard-Bark *et al.* (2010) ont développé un questionnaire, le « Online Self-Regulated Learning Questionnaire » (OSLQ, 2009), qui comprend 24 items (tels que se fixer des objectifs, l'organisation de l'environnement, la demande d'aide, gestion de temps, l'autoévaluation, etc.). Ce développement était nécessaire selon les auteurs étant donné que les questionnaires traitant des stratégies d'apprentissages les plus cités et validés (LASSI de Weinstein, Schulte et Palmer, 1987 et SRLIS de Zimmerman et Martinez-Pons, 1986, 1988), n'étaient spécifiquement conçus pour l'apprentissage en ligne. Se fondant sur la prémisse que l'apprentissage à distance exige une plus grande autonomie des étudiants puisqu'ils doivent choisir comment, quand, quoi et où ils étudient et que cette particularité exige de la part de l'apprenant un certain niveau de stratégies autorégulatrices, les recherches sur la réussite des cours à distance ou en ligne doivent prendre en compte les effets des stratégies autorégulatrices sur l'apprentissage des apprenants, notamment celles qui leur permettront de se mobiliser, de s'organiser, de trouver des moyens, endroits, et techniques d'étude afin de maintenir leur motivation à réussir et à poursuivre leurs apprentissages. Lors de leur étude, ces auteurs ont examiné les types de comportements et les stratégies d'autorégulation utilisées dans un environnement d'apprentissage en ligne et à distance afin d'identifier des profils d'apprenants selon les stratégies utilisées et d'examiner s'il existe une relation entre ces profils et la réussite des cours. Afin de s'assurer que les résultats de leur étude se fondent uniquement sur les réponses autoreportées des étudiants, ils ont jumelé leur questionnaire aux traces observables (les travaux des étudiants) afin de pallier au « Lake Wobegon Effect<sup>4</sup> » de Kruger et Dunning (1999). Cette recherche a permis, de façon exploratoire, d'établir cinq profils distincts à la suite de l'analyse (Tableau 9).

Bien que peu d'informations ont été fournies sur l'échantillonnage, les auteurs mentionnent que le protocole utilisé dans cette étude pourrait permettre d'identifier différents profils d'étudiants en contexte d'apprentissage en ligne, précisant que les étudiants appartenant aux profils 2 et 3 seraient probablement les étudiants qui pourraient facilement améliorer leurs stratégies métacognitives avec plus d'encadrement et de support de la part de l'institution d'enseignement. Les auteurs concluent que des recherches devraient être menées afin de comprendre comment l'utilisation de stratégies autorégulatrices contribue au succès académique, notamment en contexte de formation en ligne et à distance.

---

<sup>4</sup> Ce concept explique le phénomène par lequel les énoncés autoreportés d'individus tendent à être surestimés.

Tableau 8. Profil d'étudiants utilisant des stratégies autorégulatrices en ligne (Barnard, Lan et Paton, 2010)

Profils	Description
<b>Les non-régulateurs</b>	Étudiants utilisant peu ou pas de stratégies
<b>Les planificateurs</b>	Étudiants utilisant aléatoirement des stratégies de la phase de prévoyance (se fixer des objectifs et sur l'organisation de leur environnement d'étude)
<b>Les performants réflexifs</b>	Étudiants utilisant aléatoirement des stratégies de la phase de performance et de réflexion
<b>Les super autorégulateurs</b>	Étudiants utilisant une variété de stratégies puisant dans les trois différentes phases
<b>Les autorégulateurs compétents</b>	Étudiants s'adaptant à chaque contexte d'apprentissage et utilisant des stratégies dans les trois phases, adaptées et spécifiques à la tâche

S'inspirant de la prémisse de Barnard-Bark, Lan et Paton (2010), à savoir que l'apprenant inscrit à des cours à distance est un apprenant qui doit faire preuve de grandes capacités d'autonomie dans ses apprentissages, et que nécessairement celui-ci doit faire appel à des stratégies autorégulatrices afin de s'engager, de maintenir et de persévérer dans ses apprentissages, Andrade et Bunker (2011) ont développé un modèle d'autorégulation des apprentissages à distance inspiré du modèle transactionnel à distance de Moore (2007) et du modèle de Zimmerman (1994) (Figure 13).

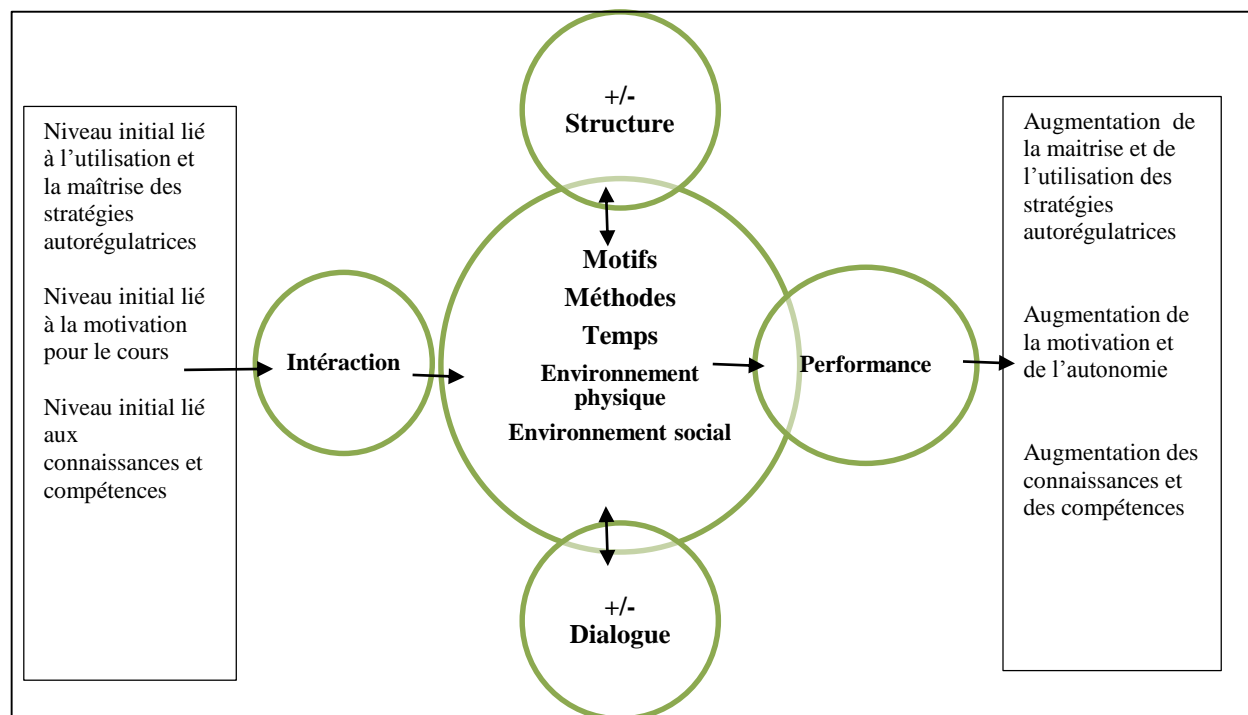


Figure 13. Modèle d'autorégulation des apprentissages à distance (traduit d'Andrade et Bunker, 2009, p.109).

D'autres études ont été menées en FADEL sans se référer notamment au modèle de Zimmerman. Poelhuber et Chomienne (2006) indiquent que tous les étudiants ayant abandonné éprouvent des problèmes de gestion du temps. « La capacité de se discipliner et de bien gérer son temps semble particulièrement importante au cours des sessions d'été, car, lorsque la session d'automne recommence, le temps disponible diminue. Ces charges additionnelles, combinées avec des



difficultés plus grandes que celles anticipées et une diminution du sentiment d'auto-efficacité, peuvent entraîner l'abandon » (p. 266-267).

S'attardant sur les stratégies cognitives et autorégulatrices utilisées par les étudiants par rapport à la persévérance et à l'abandon des études universitaires, Sauvé *et al.* (2012), s'appuyant la classification des stratégies d'apprentissage de Ruph (2010), constatent que les étudiants à distance (55,9 %) ont les mêmes difficultés (stratégies d'apprentissage déficientes) que les étudiants sur campus (41,3 %), mais à un degré plus élevé. Sur le plan des stratégies cognitives, les étudiants ont des difficultés importantes sur le plan de l'écoute et de la lecture. Ils connaissent mal les stratégies pour retenir facilement l'information qu'ils lisent ainsi que les stratégies à utiliser dans les situations les plus souvent présentes dans leur formation. Lorsqu'ils lisent, ils ne sont pas capables de dégager les idées importantes du texte et de redire ou de synthétiser ce qu'ils viennent de lire. Sur le plan des stratégies d'autorégulation organisationnelle, les étudiants éprouvent des difficultés à planifier et à se mettre à la tâche. Ils ne savent comment faire pour ne pas accumuler du retard dans la remise des travaux. Les étudiants n'arrivent pas à gérer efficacement leur temps ni à estimer le temps nécessaire à consacrer à leurs études. Ils attendent à la dernière minute pour étudier ou pour faire leurs travaux. Ils manquent de discipline pour se fixer des temps d'études durant la semaine et ils se sentent incapables d'estimer le temps nécessaire à consacrer à la réalisation des travaux. Sur le plan des stratégies d'autorégulation affective, les difficultés sur le plan de la gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation ressortent en premier lieu chez les étudiants. Les étudiants n'arrivent pas à tout enregistrer dans leur mémoire, ils manquent de concentration lorsqu'ils ont besoin d'étudier, ils connaissent mal leurs stratégies de gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation et ils croient avoir des difficultés d'apprentissage (lenteur, manque de concentration).

De façon plus restrictive, Mottet et Rouissi (2013) s'appuient sur le modèle de Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie (1993) pour étudier les stratégies de gestion des ressources des étudiants primo-entrants (PO) ou non (Non-PO) en regard de la réussite d'un cours durant une formation à distance asynchrone. Ils analysent sous la notion de gestion des ressources, la gestion du temps et de l'environnement d'étude, la gestion de l'effort et le recours à l'aide de l'enseignant. Six questionnaires ont été administrés à différents moments de l'année. Le premier questionnaire a été rempli avant le début du cours afin d'établir le profil, les attentes et les facteurs de réussite des étudiants. Puis, les cinq autres questionnaires avant et après chaque module du cours. Leurs résultats suggèrent que les notes finales au cours pour les étudiants PO sont inférieures à celles des étudiants Non-PO présentés dans le tableau 8.

Mottet et Rouissi (2013) indiquent que les stratégies de gestion des ressources peuvent, en partie, expliquer les résultats inférieurs obtenus par les étudiants PO. Tout d'abord, sur le plan de la gestion du temps et de l'effort, il semble que la procrastination est un aspect très présent chez les deux groupes d'étudiants, mais en plus forte importance chez les étudiants PO (64,3 % contre 54,2 %). Ensuite, le temps alloué au cours par semaine représente en général 3-4 heures chez la majorité des étudiants, mais semblerait être plus problématique chez certains étudiants PO (14,6 %) qui ne consacraient qu'une ou deux heures par semaine à leur cours contre 9,5 % des étudiants Non-PO. Enfin, le recours à l'aide de l'enseignant est peu présent pour l'ensemble des étudiants. Les chercheuses soulèvent toutefois que les PO sont plus nombreux (32,6 %) à souhaiter que les enseignants communiquent avec eux plus régulièrement comparés aux Non-PO (25,7 %). Bien que les résultats de cette recherche puissent soulever des aspects importants dans la gestion des ressources chez les étudiants PO et la formation en ligne, les auteures recommandent que d'autres

recherches doivent être conduites afin de permettre une meilleure compréhension des facteurs influençant la réussite dans des contextes de formation en ligne.

Tableau 9. Répartition des notes et comparaison PO et Non-PO (p.75)

Note obtenue	PO	Non-PO
Très bon	27,1 %	59,5 %
Bon	43,8 %	21,4 %
Acceptable	23,6 %	9,0 %
Échec	4,2 %	5,2 %
Abandon / Incomplet	1,4 %	4,8 %

Kizilcec, Perez-Sanagustin et Maldonado (2017) ainsi que Maldonado-Mahauad, Perez-Sanagustin, Kizilcec, Morales et Munoz-Gama (2018) ont démontré que la maîtrise des stratégies d'autorégulation et métacognitives assure généralement un résultat satisfaisant dans un environnement en ligne. Ces stratégies sont d'autant plus indispensables aux études postsecondaires en FADEL, puisque la charge de travail est plus importante, les étudiants beaucoup plus indépendants, et donc plus responsables de leurs apprentissages. Utilisant le relevé des traces (actions des étudiants en ligne) pour cerner les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et les objectifs qu'ils se sont fixés, ils ont identifié deux profils d'étudiant :

- Un *apprenant axé sur sa compréhension* tend à revisiter le matériel déjà vu beaucoup plus souvent que les autres apprenants. Lorsqu'une notion n'est pas totalement acquise ou comprise, il retourne dans les leçons précédentes afin de s'assurer qu'il est parfaitement outillé pour poursuivre son apprentissage. Pendant ses séances d'étude, il revisite le matériel des différentes séances ainsi que les évaluations, formatives et sommatives (Kizilcec *et al.* 2017; Maldonado-Mahauad *et al.*, 2018). Ce type d'apprenant suit généralement la structure préétablie du cours, suivant les leçons dans l'ordre sans nécessairement explorer le matériel à venir. Ses sessions sur le site sont très structurées, il lit les textes ou regarde les vidéos liées à l'apprentissage, puis il teste ses connaissances avec les exercices ou les évaluations. Il est très engagé, très dévoué, dans son processus d'apprentissage (Maldonado-Mahauad *et al.*, 2018). Cet apprenant tend à utiliser davantage les stratégies d'apprentissage, en répétant les mêmes actions, en relisant ses notes et en refaisant les mêmes exercices plusieurs fois. Généralement, ce type d'apprenant tend à avoir de meilleurs résultats qu'un étudiant utilisant peu ou pas de stratégies d'apprentissage.
- Un *étudiant axé sur la performance* peut avoir des résultats aussi satisfaisants que son homologue axé sur la compréhension. Cependant, il n'utilise pas le même type de stratégies d'apprentissage, et ce type d'apprenant en utilise généralement un peu moins. Ce type d'apprenant tend à explorer le matériel, sans nécessairement suivre la structure du cours. Il tente de ressortir le plus efficacement possible les informations stratégiques et importantes lors des évaluations en priorisant son succès académique vis-à-vis son apprentissage. Lors des sessions d'étude, ce type d'apprenant teste ses connaissances en faisant et refaisant les évaluations disponibles en observant le format et le contenu de l'évaluation (Kizilcec *et al.*, 2017; Maldonado-Mahauad *et al.*, 2018). Ces techniques lui permettent de mieux comprendre ce qui est attendu de lui dans les évaluations. Les stratégies d'apprentissage principalement

utilisées sont l'autoévaluation, l'élaboration – ou son habileté à intégrer la nouvelle information à ses connaissances actuelles pour mieux l'assimiler –, l'évaluation et l'exploration (Broadbent et Poon, 2015).

Différents constats se dégagent de leurs études. Premièrement, les étudiants utilisant un bon nombre de stratégies d'apprentissage tendent à lier davantage leurs apprentissages avec leur emploi ou futur emploi, leurs besoins ou futurs besoins, ou comment leurs nouveaux apprentissages supporteront leurs futures expériences. Par ailleurs, les apprenants ayant pour habitude d'utiliser des stratégies d'apprentissage démontrent généralement une meilleure capacité d'adaptation lorsque le processus d'apprentissage est en cours (Kizilcec *et al.*, 2017). Si la stratégie utilisée n'est pas suffisamment efficace, ils auront un réflexe plus naturel de s'adapter et de changer de stratégie comme le soulignent Littlejohn, Hood, Milligan et Mustain (2016). Plus un étudiant expérimente de stratégies différentes pour réussir, plus son implication métacognitive est élevée. En expérimentant des stratégies, il est automatiquement plus actif et généralement motivé, ce qui prédit normalement une réussite avec un résultat satisfaisant (Jovanović, Gašević, Dawson, Pardo et Mirriahi, 2017).

Deuxièmement, les apprenants, autant ceux axés sur la compréhension que ceux axés sur la performance, utilisent des stratégies de gestion du temps et de motivation se traduisant notamment par l'habileté à concevoir un plan de travail efficace, à prévoir des moments d'étude et à demeurer organisé tout au long de l'apprentissage (Broadbent, 2017). Ces étudiants ont également la capacité de persister lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Dans un environnement en ligne, un étudiant motivé continuera l'apprentissage même lorsque le sujet l'intéresse peu. Sa motivation lui permet d'avoir une vue d'ensemble et de penser à long terme, au-delà de la leçon ou du cours. Enfin, ces étudiants jugent et analysent adéquatement le matériel étudié (Broadbent et Poon, 2015). En formation en ligne et à distance, les études démontrent que la motivation, les efforts et une bonne gestion du temps ont un impact non négligeable sur les notes finales (Broadbent, 2017).

Troisièmement, en plus de s'intéresser aux mesures traditionnelles de performance, c'est-à-dire, les évaluations et les notes, les étudiants utilisant régulièrement des stratégies d'apprentissage s'intéressent également aux avantages procurés par leurs apprentissages, à la manière qu'ils pourront appliquer cet apprentissage dans leur emploi ou dans leur parcours académique ultérieur (Littlejohn *et al.*, 2016). Ils sont également mieux outillés pour déterminer des objectifs réalisables sans toutefois être trop faciles. Ils sont en mesure de s'autoévaluer constamment, dans leur cheminement et par rapport à leurs objectifs, et sont plus alertes aux changements de situation qui exigeraient potentiellement un réajustement des méthodes d'étude (Kirmizi, 2014). La recherche démontre notamment que les étudiants étant en mesure d'appliquer ces stratégies d'apprentissage performant mieux sur le plan académique (Kirmizi, 2014).

Quatrièmement, la connaissance et la maîtrise de l'environnement virtuel sont positivement associées à une plus grande satisfaction de la part des étudiants. Ces compétences sont également associées au degré d'efforts que l'étudiant est prêt à mettre lorsqu'il rencontre des difficultés certaines. Plus un étudiant maîtrise l'environnement virtuel, plus il sera en mesure de s'adapter et d'utiliser les stratégies d'apprentissages cohérentes avec son parcours (Wan, Compeau et Haggerty, 2012). Parallèlement, le nombre de cours en ligne préalablement suivi par l'étudiant influence son expérience et son degré d'adaptation au sein de l'environnement virtuel. Il sera donc plus efficace, et plus porté à utiliser une variété de stratégies d'apprentissage (Wang, Shannon et Ross, 2013).

Cinquièmement, les étudiants, très peu engagés dans leur apprentissage et utilisant peu leurs stratégies d'apprentissage, auront des comportements assez imprévisibles dans l'environnement en ligne. En général, ils sont beaucoup moins actifs sur le site du cours que les autres apprenants et leur taux d'échec est plus élevé. Ces étudiants se concentrent presque exclusivement sur les évaluations sans consulter de manière sérieuse le matériel à l'étude. Dans leur session d'étude, ils tentent de faire les évaluations les unes après les autres, et au besoin seulement, ils iront consulter la matière afin de compléter l'évaluation (Maldonado-Mahauad *et al.*, 2018). L'objectif est de réussir le cours avec le minimum d'effort (Jovanović *et al.*, 2017). Certains de ces apprenants commencent leur apprentissage en tentant d'appliquer quelques stratégies, mais cessent en cours de chemin, généralement quelques semaines avant la moitié de la session, lorsque la charge de travail est considérable et que les évaluations approchent (Jovanović *et al.*, 2017).

Sixièmement, un étudiant se doit d'être en mesure de contrôler ses émotions et sa motivation pour réussir, en plus de devoir bien contrôler et utiliser ses stratégies d'apprentissage cognitives. Particulièrement pour les études en ligne, la motivation, l'assiduité et la rigueur sont souvent mises à l'épreuve. Les étudiants motivés de façon intrinsèque sont généralement plus engagés dans leur processus académique et ils en retirent également plus de satisfaction qu'un étudiant moins motivé. Leur participation et leur engagement proviennent de leur désir d'apprendre, ou d'un sentiment de joie qu'ils ressentent en apprenant. Ces étudiants se classent généralement parmi les apprenants axés sur la compréhension. Ils veulent comprendre et maîtriser les concepts et les apprentissages, ils sont persistants et mettent les efforts conséquents lorsque nécessaires. Ils investissent un temps considérable dans leur apprentissage acceptant de relever les défis et en prenant parfois des risques. Ces étudiants sont également plus susceptibles d'utiliser une variété de stratégies d'apprentissage, notamment l'élaboration, la répétition, l'organisation, la gestion du temps et la régulation des efforts (Kizilcec *et al.*, 2017).

Cho et Heron (2015) constatent que les étudiants motivés, arrivant à contrôler leurs émotions et leurs apprentissages, performant mieux que les étudiants n'employant, ou ne maîtrisant pas les stratégies métacognitives, particulièrement lors d'études en ligne ou à distance. Ils notent que les étudiants qui ont échoué leur cours se disent anxieux, qu'ils s'ennuient et qu'ils ressentent beaucoup plus de la frustration que les étudiants ayant réussi le cours. Au sein des cours en ligne, la satisfaction des étudiants vis-à-vis du cours est positivement associée à la persistance et au succès. Plus les étudiants sont satisfaits de leur cours et de leurs apprentissages, plus ils obtiennent des notes élevées.

Si étudier à distance semble d'entrée de jeu facile, en raison de l'autonomie permise et de la flexibilité d'horaire, ceux qui sont passés par la FAD diront qu'elle exige une bonne organisation, un engagement particulier dans ses études et une motivation à toute épreuve (Bonin, 2018 : 8).

### **4.3.4 Les stratégies d'apprentissage et l'abandon des études**

Que disent maintenant les recherches sur l'influence des stratégies d'apprentissage dans un contexte d'abandon des études universitaires en FADEL? Les stratégies d'apprentissage sont regroupées dans les modèles théoriques d'abandon de la FADEL sous l'étiquette de compétences académiques (Tinto, 1975), de facteurs internes (Rovai, 2003), de compétences d'apprentissage (Packham *et al.*, 2004; Park, 2007) ou de facteurs personnels (Street, 2010). De façon plus spécifique, Street (2010) a indiqué que les caractéristiques d'efficacité, d'autodétermination et d'autonomie des étudiants peuvent influencer sur leur décision d'abandonner les études en FADEL.

Les stratégies d'autorégulation, d'autogestion ou d'autodiscipline (Gaytan, 2015; Van Hunnik, 2015; Shaw, Burrus et Ferguson, 2016) ainsi que les compétences en matière de gestion du temps et procrastination (Andrews et Tynan, 2014; Giannaris, 2016; Lim, 2016) ont été étudiées en regard de l'abandon des études en FADEL. Yükseltürk et Fethİnan (2006) indiquent que les deux premières causes de décrochage dans les études à distance sont la gestion du temps et les problèmes personnels. De même, Audet (2008), Kember (2007), Moore et Kearsley (2012) ainsi que Huggins, 2016) soulignent l'impact de la gestion du temps sur la persévérance et l'abandon des études.

D'autres recherches ont été menées dans le but de favoriser la persévérance, spécifiquement dans le contexte universitaire des formations en ligne (Aragon et Johnson, 2008 ; Lee et Choi, 2011). Parmi ces différentes recherches, plusieurs abordent la question de la motivation (Castles, 2004; Poellhuber et Chomiene, 2006; Levy, 2007; Park et Choi, 2009 ; Racette, 2009; Glore, 2011; Botton et Gregory, 2015), que ce soit sous l'angle de la cause (la démotivation comme facteur d'abandon) ou de l'intervention (stratégies pour favoriser la motivation afin d'inciter à la persévérance). Ces stratégies sont d'autant plus importantes dans les études à distance ou dans les cours en ligne, puisque les étudiants doivent faire face à plusieurs défis non vécus par les étudiants étant physiquement sur un campus. Ils doivent apprendre à gérer les cours asynchrones, les discussions par écrit, l'isolation, etc. Ils ont un plus grand contrôle sur leur programme, mais également une plus grande responsabilité face à l'achèvement de ce programme. Ils doivent donc maîtriser des stratégies et des compétences supplémentaires, notamment vis-à-vis de leur environnement virtuel.

Chyung, Winiecki et Fenner (1998), Chuying (2001), Menager-Beeley (2004) Jun (2005) ont indiqué l'importance de la motivation pour que les étudiants persévèrent dans leurs études. Choi et Kim (2018) ont examiné les facteurs significatifs qui influencent les décisions d'abandon des apprenants adultes à distance. Ils ont constaté que la motivation pour les études influe la décision des apprenants adultes de poursuivre ou d'abandonner leurs programmes d'études en ligne.

### 4.3.5 *En résumé*

Nous inscrivant dans le courant phénoménologique en recherche éducationnelle qui vise à comprendre les stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires à partir de leurs différentes perspectives subjectives, nous nous appuyons sur la catégorisation de Zimmerman (2000) en relation avec les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique tout comme le recommandent les recherches antérieures. Plus précisément, notre analyse reposera sur ces trois phases :

- La première phase, la prévoyance, fait référence aux processus stratégiques qui précèdent et préparent le terrain pour la performance dans l'apprentissage qui comprend, entre autres, la fixation d'objectifs, la planification stratégique, l'auto-efficacité des tâches et la motivation intrinsèque à effectuer la tâche d'apprentissage. Cette phase de réflexion préalable considère que les stratégies d'apprentissage autorégulées sont à l'intersection des facteurs cognitifs et motivationnels qui se produisent généralement avant ou pendant que l'étudiant entre dans le processus d'apprentissage.
- La deuxième phase, le contrôle des performances, est constituée des processus stratégiques qui se produisent au cours du processus d'apprentissage qui comprend, sans s'y limiter, l'autocontrôle, la gestion des apprentissages, la gestion de son environnement, de ses émotions, de son temps et de la demande d'aide.

## Rapport de recherche scientifique

- La troisième phase, l'autoréflexion, concerne l'évaluation des résultats de leurs performances et de leurs efforts d'autorégulation dans le processus d'apprentissage. Dans cette phase, l'étudiant s'autoévalue par rapport à ses attentes, aux objectifs fixés et à sa performance, il analyse son travail et son expérience, il examine son autorégulation dans l'action, il évalue son niveau de satisfaction ou de déception et enfin, il mesure son degré d'adaptabilité ou son état défensif à l'égard des échecs.
- En tenant compte des études en FADEL par rapport à la persévérance et l'abandon des études, nous avons retenu les stratégies d'apprentissage qui semblent avoir un impact et les avons regroupées sous les trois phases de Zimmerman comme l'illustre le tableau 10.

**Tableau 10. Les stratégies d'apprentissage de l'étude regroupées selon les trois phases du modèle de Zimmerman**

Étapes	Stratégies
<b>PHASE DE PRÉVOYANCE OU DE PLANIFICATION (AVANT)</b>	
Objectifs	Avoir un diplôme universitaire est très important pour moi
Planifier de façon stratégique	Je rédige un plan avant de produire un texte ou une présentation orale
	Je planifie les périodes de travail en fonction des moments où je suis le plus productif
	Avant de commencer à étudier, je planifie le travail à réaliser
	Je prépare mes examens plusieurs jours à l'avance
	J'effectue une recherche d'information avant de réaliser une production orale ou écrite
S'appuyer sur ses croyances d'automotivation	Je me sens capable de progresser régulièrement
	Je prends des initiatives dans mes études afin de m'assurer de bien réussir
	J'ai confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces
	Je me sens capable de bien réussir mes examens et travaux
S'appuyer sur ses croyances d'auto-efficacité	Je me sens capable de respecter les échéances d'envoi des travaux et devoirs
	Je suis en mesure de me fixer un horaire d'étude et de le respecter
	Je me sens en mesure de solliciter les personnes à l'université (professeur, tuteur, etc.) pour obtenir des conseils ou de l'aide pour mieux m'orienter dans mes études.
	Je suis capable de participer lors des échanges prévus dans un cours
Déterminer sa perception quant à la valeur de l'activité	Je suis animé d'un désir de connaître et de comprendre de nouveaux contenus dans mes cours
	Je suis mes cours parce qu'ils sont obligatoires, mais ils ne m'intéressent aucunement (inversé)
<b>PHASE DE PERFORMANCE (PENDANT)</b>	
Réguler ses actions et son attention	Je suis capable de maintenir mon attention et ma concentration convenablement
	J'ai de la difficulté à me concentrer dans ce cours (inversé)
	Je réussis à me mettre au travail sans difficulté particulière
	Le fait de suivre des cours à distance est un atout pour mieux me concentrer sur mes études
	J'ai de la difficulté à commencer un devoir ou un travail dans mes cours (inversé)
Développer sa capacité d'apprendre par soi-même (autocontrôle)	Je cible l'information pertinente à retenir lorsque je fais des lectures à l'aide d'un marqueur ou du soulignement
	J'ai une écoute active (en prenant des notes, etc.) lors du visionnement d'une vidéo ou lorsque j'assiste à une rencontre virtuelle
	Je reformule dans mes propres mots ce que je viens d'apprendre
Se représenter mentalement ou par écrit la tâche ou le problème (gestion des apprentissages)	Je schématise les notions à apprendre en divisant les grands thèmes en sous-thèmes qui eux-mêmes sont divisés en sous sous-thèmes
	Je synthétise ce que j'ai lu en faisant des liens entre les idées et les concepts
	Lorsque j'ai affaire à une tâche difficile, je la divise en plusieurs petites tâches

## Rapport de recherche scientifique

<i>Étapes</i>	<i>Stratégies</i>
	Je rédige des résumés structurés de ce que j'étudie
Gérer de son environnement (espace, matériel)	Je crée une ambiance susceptible de faciliter mes apprentissages (musique, se rendre à la bibliothèque, aménager un lieu de travail, etc.)
Gérer ses émotions	Je me sens normalement tendu ou sous pression pendant mes études Normalement, je ressens des peurs ou des craintes lorsque je réalise des activités d'apprentissage
Gérer son temps	J'évalue le temps nécessaire à consacrer à mes travaux de façon à ne pas accuser de retard Je réalise les activités selon les échéanciers prévus dans le cours
Prévoir la demande d'aide	Lorsque j'en ai besoin, je cherche de l'aide auprès d'autres étudiants Je communique avec d'autres étudiants lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages Je communique avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages J'ai quelques bons amis ou connaissances à l'université avec qui je peux discuter
<b>PHASE DE RÉFLEXION (APRÈS)</b>	
S'autoévaluer par rapport à ses attentes, objectifs fixés et performance	Mes résultats scolaires me satisfont Je suis satisfait de ma décision d'étudier à l'université Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire
Analyser son travail et son expérience	Je remets en question mes méthodes de travail lorsque mes résultats ne sont pas à la hauteur de mes attentes Je suis apte à gérer le stress imposé par la vie universitaire
Autorégulation de l'action -	Je vérifie que mes travaux répondent bien au sujet ou consignes avant de les remettre J'applique des stratégies pour vérifier si j'ai bien compris la matière Je fais des exercices pour m'assurer de ma compréhension
Évaluer son niveau de satisfaction ou de déception	Je suis satisfait des activités proposées par mon université en dehors des cours Mon choix de cours correspond à mes intérêts ou exigences professionnels Je vois le lien entre mes cours et la pratique professionnelle exercée ou envisagée Je doute de la pertinence des cours qui me sont offerts (inversé) Habituellement, je suis satisfait de ce que je réalise dans mes cours J'ai du plaisir à suivre mon (mes) cours en ligne J'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans les cours à l'université (inversé) J'aurais souhaité étudier dans une autre université (inversé) Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard
Mesurer son adaptabilité ou son état défensif à l'égard des échecs	Je cherche à réduire mes symptômes liés au stress en essayant différentes stratégies Je gère bien le mauvais stress, c'est-à-dire de façon à ce qu'il ne nuise pas à mes études

Une évaluation interjuges (3 professeurs en technologie éducative, un professeur en sciences de l'administration et 2 étudiants au doctorat) du regroupement de ces énoncés a été réalisée afin de nous assurer du positionnement de chaque énoncé par rapport aux trois phases de Zimmerman.

### 4.4 Les styles d'apprentissage

Les styles d'apprentissage sont également pris en compte dans le modèle d'abandon des études de Packman *et al.* (2004) sous l'étiquette de profil de l'étudiant. En situation d'apprentissage, les différences individuelles s'expriment tant au niveau de la forme, des manières d'apprendre, que de la performance et des résultats obtenus. Ainsi, l'explication de l'abandon ne serait pas seulement une question de styles cognitifs, mais serait aussi axée sur les diverses façons dont l'apprenant perçoit, traite et restitue l'information, selon ses styles préférentiels ou dominants confrontés aux situations rencontrées, ce qui correspond aux styles d'apprentissage.

Les styles d'apprentissage réfèrent aux comportements distinctifs aux plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique qui servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont un étudiant perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage.

Le concept de style d'apprentissage regroupe une vaste variété de caractéristiques de l'étudiant. Trois dimensions communes font consensus auprès des chercheurs : 1) une manière caractéristique d'agir, une prédisposition, une préférence qui concerne le contexte d'enseignement et d'apprentissage; 2) un processus de traitement de l'information qui réfère à et 3) des traits caractéristiques de la personnalité (Santo, 2006). Les auteurs s'accordent à dire qu'il est impossible d'affirmer qu'un style d'apprentissage est préférable à un autre, mais qu'ils sont davantage l'expression des différences entre les caractéristiques des étudiants (Loo, 2002a, b; Felder et Brent, 2005). Willging et Johnson (2004) ont constaté que le conflit entre le style d'apprentissage de l'étudiant et la formation suivie étaient une des raisons pour lesquelles les étudiants abandonnaient.

Différents comportements ont été analysés en lien avec l'abandon des études (Sauvé et Viau, 2003; Chen, Jones et Moreland, 2013) : traitement d'information (cognitif), modes et conditions d'apprentissage (préférences) et attitudes face aux études (affectif). D'autres examinent ces comportements en relation avec l'enseignement offert sur campus (Briggs, 2000; Garton, Dyer et King, 2005) ou dans un contexte d'environnements d'apprentissage informatisés ou en ligne (Moeller, 2000; Young, Klemz et Murphy 2003; Drago, Peltier, Hay et Hodgkinson, 2005; Sauvé *et al.*, 2005; Jones et Wright, 2010).

Santo (2006) recense neuf outils de mesure de styles d'apprentissage et les regroupe en se référant à la métaphore des pelures d'oignon de Curry (1983). Ainsi, le cœur de l'oignon est représenté par les styles de personnalité, les enveloppes subséquentes par les styles cognitifs et la peau extérieure par les styles en interaction avec l'environnement de l'apprenant (Tableau 11). Il a examiné le lien entre ses styles et la réussite dans l'éducation en ligne. Il constate de sa revue de littérature (32 articles analysés) que ce sont surtout les styles d'apprentissage de Kolb qui ont été le plus utilisés pour prédire la capacité des étudiants à réussir que ce soit à distance ou sur campus. Dans le tableau 11, nous avons inclus une adaptation des styles d'apprentissage de Kolb : ISALEM qui n'avait pas été répertoriée.



## Rapport de recherche scientifique

Tableau 11. Différents outils de mesure des styles d'apprentissage (traduit de Santo, 2006)

Regroupement	Outils de mesure des styles d'apprentissage	Styles d'apprentissage
Interaction avec l'environnement de l'apprenant (extérieur)	Les échelles de styles d'apprentissage de Grasha-Riechmann Student (GRSLSS)	Participant Fuyant Indépendant Dépendant Collaborateur Compétitif
	Les styles d'apprentissage de Schellens et Valcke	Visuel – auditif Appliqué – abstrait Spatial - non spatial Social - individuel Créatif – pragmatique
	Les styles d'apprentissage du sondage « Is Distance Learning for me? » de la Western Governors University (WGU)	Visuel Auditif Manuel
Styles cognitifs (enveloppes qui entourent le cœur)	Inventaire des styles d'apprentissage (LSI) de David Kolb	Assimilateur Convergent Accommodateur Divergent
	Inventaire des Styles d'Apprentissage du Laboratoire d'Enseignement Multimédia (ISALEM-97) de Therer et Willmart (1993-1996) issu des travaux de Ken, McKenney et Kolb	Intuitif – Réflexif Méthodique – Réflexif Intuitif – Pragmatique Méthodique - Pragmatique
	Herman Witkin's Group Embedded Figures Test (GEFT)	Dépendant Indépendant
	Le modèle 4MAT de style d'apprentissage de Bernice McCarthy	Innovateur Analytique Sens commun Dynamique
Styles de personnalité (cœur)	Les types de tempérament de Keirsey	Artisan Gardien Idéaliste Rationnaliste
	Index des styles d'apprentissage de Solomon et Felder	Actif - réflexif Sensoriel - intuitif Visuel - verbal Séquentiels – globaux
	Les styles d'apprentissage de Honey et Mumford	Activiste Réflexif Théoricien Pragmatiste

Les styles d'apprentissage diffèrent donc en fonction d'une multitude de variables, comme le genre ou le contexte d'apprentissage. Une étude longitudinale effectuée dans des pays européens (Autriche, Allemagne, Pays-Bas, ex-Yougoslavie) met en évidence le fait que, malgré qu'au début de leurs études les étudiants aient des styles d'apprentissage assez homogènes, vers la fin de leurs études universitaires, quels que soient leur pays et leur domaine d'études, les hommes développent des styles plus axés vers la recherche, alors que les femmes restent plus orientées vers la vie sociale

et choisissent leurs cours en conséquence (Dippelhofer-Stiem, 1989, cité par Severiens et Ten Dam, 1994, p. 491).

Il reste que l'essentiel des recherches portant sur l'identification de styles d'apprentissage spécifiques au contexte des formations en ligne utilise le plus fréquemment le « Learning Style Inventory » de Kolb (1985). Les recherches sur les styles d'apprentissage ont démontré que les adultes, bien qu'ils apprennent continuellement, ont tendance à privilégier un mode d'apprentissage. Selon Kolb (1984), cela ne veut pas dire qu'ils n'ont qu'une seule façon d'apprendre, mais plutôt qu'ils apprennent mieux avec une approche en particulier.

Dans cette lignée, Fawcett (1990) ainsi que Sauvé, Nadeau et Leclerc (1993) ont montré que les étudiants à distance sont plutôt des « assimilateurs » tandis que les étudiants en présentiel apparaissent comme des « divergents ». Les divergents sont des apprenants qui génèrent facilement des idées et fonctionnent mieux dans des sessions de « remue-méninges ». Ils s'intéressent aux autres personnes et ont tendance à être imaginatifs et émotifs, apprennent à travers les contacts interpersonnels et développent des habiletés d'expérience concrète et d'observation réfléchie. Les assimilateurs se définissent quant à eux, comme des apprenants qui fonctionnent mieux dans des situations problématiques demandant d'utiliser un raisonnement inductif, c'est-à-dire du particulier au général et d'assimiler des observations disparates en une explication intégrée. Ils portent moins d'intérêt aux autres et plus d'intérêt aux concepts abstraits et à la théorie. Ils utilisent dans leur apprentissage des habiletés de conceptualisation abstraite et d'observation réfléchie. Ces résultats ne rejoignent cependant pas ceux de Berg et Poppenhagen (1985), qui en utilisant le même instrument de mesure trouvent que les apprenants à distance sont à 34 % des « accommodateurs » et à 13 % des « assimilateurs ».

Fortin *et al.* (2016) constatent qu'il n'y a pas de différence significative sur le plan du style d'apprentissage entre les étudiants qui persévèrent et ceux qui abandonnent qu'ils soient à distance ou sur campus. Ils ont également remarqué que les étudiants québécois en comptabilité sont orientés vers les personnes. Leur principale ressource est l'imagination, qui leur permet d'analyser les faits sous différentes perspectives. Ils sont créatifs, ce qui les aide à générer facilement des idées originales et à exceller dans les sessions de remue-méninges. Ils sont également orientés vers des concepts abstraits et ils sont bons observateurs. Ils fonctionnent mieux dans des situations problématiques demandant d'utiliser un raisonnement inductif (du particulier au général) et d'assimiler des informations disparates en une explication intégrée, une synthèse.

Les résultats de ces recherches, même s'ils peuvent parfois apparaître contradictoires, abondent cependant dans le sens d'une différence significative de style d'apprentissage entre les apprenants à distance et les apprenants en présentiel. Les apprenants à distance semblent donc avoir des styles d'apprentissage plus indépendants et seraient motivés par des facteurs extrinsèques. Ils semblent également avoir moins besoin de contrôle extérieur pour établir leurs besoins et leurs objectifs de formation.

Utilisé auprès des étudiants en FADEL de l'Université Laval au Québec, l'Inventaire des Styles d'Apprentissage du Laboratoire d'Enseignement Multimédia de l'Université de Liège, dénommé « test ISALEM-97 » a été mis au point en 1997 par l'équipe pluridisciplinaire du Laboratoire d'Enseignement Multimédia (LEM) de l'Université de Liège (Cahay, Honorez, Monfort, Remy et Therer, 1997). Ce questionnaire, adapté du Learning-Style Inventory (LSI) de Kolb (1974 ; 1985), propose douze situations très précises de la vie courante ou de la vie scolaire contrairement au LSI, qui propose des situations plutôt générales. Afin d'éviter tout biais, le questionnaire a été construit

de manière à ce que les styles d'apprentissage ne soient pas directement apparents lors du choix des réponses (contrairement au test de Kolb).

Les problèmes d'apprentissage proposés par les concepteurs de l'ISALEM sont des problèmes éprouvés à la fois dans le monde scolaire et dans la vie de tous les jours, ce qui reflète bien une des thèses fondamentales de Kolb selon laquelle l'apprentissage, au sens large, ne se produit pas exclusivement en contexte formel.

En proposant des situations d'apprentissage précises et variées, ISALEM évite le biais créé par le *Learning-style inventory* (LSI) de Kolb qui ne propose que des situations très générales d'apprentissage, ce qui semble encourager les individus questionnés à ne se remémorer qu'une situation d'apprentissage unique, laquelle est, rappelons-le, souvent exclusivement de type scolaire.

### 4.5 Les conditions environnementales

L'importance des conditions environnementales (facteurs externes) a été reconnue par de nombreux chercheurs et a été incluse dans de nombreux cadres proposés (par exemple, Tinto, 1993; Kember, 1989; Rovai, 2003; Park, 2007). Rovai (2003) a adopté des facteurs externes tels que les problèmes financiers, les heures de travail, les responsabilités familiales, les encouragements des proches, les possibilités de promotion et les crises de la vie, en s'inspirant principalement du modèle de Bean et Metzner (1985). En outre, presque tous les modèles/études concernant le décrochage scolaire ont considéré les facteurs externes comme significatifs.

Dans les études portant sur les apprenants non traditionnels, ces facteurs externes ont été indiqués comme étant les plus importants. Les étudiants non traditionnels ont tendance à se blâmer eux-mêmes plutôt que les établissements pour leurs problèmes (Brown, 1996). Il est certain que les facteurs externes ont une incidence sur le décrochage, mais en tant qu'obstacle lié aux cours en ligne, ils sont beaucoup plus difficiles à surmonter, car ils ne peuvent être contrôlés par le tuteur/enseignant ou l'établissement (Packham *et al.*, 2004). Tinto (1993) et Rovai (2003) ont indiqué que l'abandon est certainement lié à des facteurs externes, mais qu'il doit être accéléré par ceux-ci lorsque les facteurs internes des programmes en ligne ne sont pas souhaitables ou faibles. En d'autres termes, les facteurs externes sont susceptibles d'interagir avec les facteurs internes. Par conséquent, les facteurs externes doivent être considérés par rapport aux facteurs internes plutôt qu'indépendamment, afin de pouvoir mieux les contrôler.

Park et Choi (2009) expliquent que les facteurs environnementaux sont plus influents en FAD qu'ils le sont en formation en présentiel puisque les étudiants inscrits en FADEL sont souvent plus vieux, doivent concilier leurs études avec un horaire chargé (travail, famille), sont plus souvent isolés de leurs pairs et de leurs tuteurs/enseignants. Ils doivent ainsi se motiver encore plus que les étudiants qui suivent des cours en présentiel. Les étudiants qui poursuivent des cours à distance doivent faire preuve d'une grande autonomie. Deux aspects seront pris en compte dans notre étude par rapport aux conditions environnementales de l'étudiant : le soutien des proches et les finances de l'étudiant.

#### 4.5.1 Le soutien des proches

Le soutien ou support social se définit comme l'existence ou la disponibilité de personnes sur lesquelles l'étudiant peut compter, des personnes prêtes à l'aider, pour qui il compte et qui l'apprécient (Saranson, Levine, Basham et Sarason, 1983, cités dans Grant-Vallone, Reid, Umali et Pohlert, 2004). En général, les études en FADEL abordent le soutien des proches en examinant

l'apport de la famille, du milieu de travail et des amis (Thistoll et Yates, 2016; Xavier, et Meneses, 2020).

Jun (2005) aborde l'importance de l'environnement social dans la poursuite d'un cours. En effet, selon elle, le support de la famille et des amis, en lien avec l'encouragement aux études, influencent grandement la persistance.

Poelhuber et Chomienne (2006 : 269) soulignent que les étudiants qui ont la possibilité d'obtenir du soutien dans leur entourage (parents, amis et collègues de travail) semblent moins éprouver le besoin de recourir à l'aide de leurs pairs. Ils considèrent qu'il « s'agit véritablement d'un type d'activité faisant partie du système d'encadrement, même si cette activité n'est pas préparée ou supervisée par l'établissement d'enseignement ». Ils soulignent enfin le fait qu'il « n'est pas facile de créer un sentiment d'appartenance au groupe à distance ».

Le manque de soutien des proches apparaît généralement comme un facteur secondaire d'abandon, renforçant les difficultés rencontrées dans les dispositifs de formation, en particulier chez les apprenants qui ne sont pas soutenus sur le plan organisationnel ou désapprouvés par leurs proches (Dussarps, 2015b). Même constat de Münevver et Selçuk (2020) qui concluent que le soutien des proches est un facteur de risque pour les étudiants des facultés d'éducation ouverte et de l'enseignement à distance en Turquie. Deux aspects sont abordés : les difficultés liées au support de la famille et des amis.

En ce qui a trait au soutien fourni par les parents, Park et Choi (2009) ont découvert que les étudiants ayant complété leurs cours avaient un support positif de la famille. Street (2010) et Lee Choi et Kim (2013) constatent que l'interrelation entre le manque de soutien de la famille, du milieu de travail et de l'institution a une influence sur l'abandon des études en FADEL. Strom et Savage (2014) notent que sur les étudiants qui semblaient hésitants à poursuivre des études postsecondaires, au moins 20 % d'entre eux soutenaient avoir été positivement influencés par leurs parents. Concernant le choix de l'établissement, c'est 27 % des étudiants interrogés qui déclaraient que c'était initialement leurs parents qui avaient trouvé l'établissement scolaire postsecondaire qu'ils fréquentaient actuellement.

### **4.5.2 Les problèmes liés à l'emploi**

Au Québec, l'emploi à plein temps demeure la principale source de financement des études pour 94 % des étudiants qui étudient en FADEL du réseau de l'UQ (Bonin, 2018), seuls 8 % bénéficient des prêts et bourses du gouvernement ou d'un autre organisme. Près de neuf étudiants en FAD sur dix occupent un emploi rémunéré et parmi ceux-ci, huit sur dix travaillent plus de 30 heures par semaine.

Le conflit de temps est le facteur le plus fréquemment cité chez les apprenants qui travaillent en même temps qu'ils étudient en FADEL (par exemple, Chyung, 2001 ; Frankola, 2001; Ivankova et Stick, 2003; O'Connor *et al.*, 2003 Packham *et al.*, 2004; Willging et Johnson, 2004; Inkelaar et Simpson, 2015; Johnson, 2015). La plupart des apprenants à distance ont un emploi et sont donc des apprenants à temps partiel avec des rôles multiples. Le conflit de temps est un problème auquel sont confrontés les apprenants à distance dans les organisations, et c'est un facteur qui affecte l'ensemble du processus d'apprentissage en ligne (de l'inscription à l'achèvement ou même au transfert d'apprentissage). L'abandon des études à cause de travail est un obstacle beaucoup plus difficile à surmonter, car il ne peut être contrôlé par l'enseignant/tuteur ni l'établissement (Packham *et al.*, 2004). Sauvé *et al.* (2007) constatent que les étudiants à distance engagés sur le marché du

travail ont plus de difficultés liées à l'épuisement professionnel, à la gestion inefficace de la conciliation travail-études et au retour aux études que ceux qui étudient sur campus.

« Le nombre d'heures consacrées à un emploi joue un rôle important, mais qui n'est pas linéaire non plus. Les étudiants qui travaillent très peu et ceux qui travaillent plus de 30 heures par semaine sont ceux qui persèverent davantage. Cela semble indiquer que même si le nombre d'heures consacrées à des engagements autres que les études à distance a une certaine importance, la capacité de bien gérer son temps en a davantage (Poelhuber et Chomienne, 2016, p. 266-267.

Lee et Choi (2011) constatent que les étudiants travaillant à temps plein, acceptant des heures supplémentaires et changeant de poste ou de responsabilités au travail, sont plus à risque d'abandonner leurs cours en ligne en raison de ces facteurs. De même, les étudiants travaillant généralement à temps partiel (Boston *et al.*, 2011) ou même à temps plein (Aversa et MacCall, 2013) sont obligés d'équilibrer toutes les exigences entre les tâches professionnelles et les tâches universitaires, ce qui influence leur décision d'abandonner leurs études. Stoessel (2015) relève également des risques plus élevés d'abandon de l'université pour les étudiants travaillant à temps plein. En outre, l'évolution imprévue de la charge de travail a été confirmée comme une autre raison pour laquelle les étudiants se sont retirés des cours en ligne (Moore et Greenland, 2017). Une lourde charge de travail et les problèmes technologiques sont les principales raisons pour lesquelles les enseignants abandonnaient les cours (Luz, 2018). Enfin, les conflits entre la famille, le travail et les études et l'augmentation de la charge de travail ont également été indiqués parmi les facteurs environnementaux qui poussent les apprenants à abandonner leurs études en FADEL (Aydan *et al.*, 2019).

### 4.5.3 Les problèmes financiers

Li et Killian (1999) ont examiné les schémas d'attrition dans une université de recherche du Midwest et ont constaté que la situation financière des étudiants est un facteur important dans la persévérance à l'université. Les finances sont un sujet de préoccupation en lien avec l'abandon des études (Boston *et al.*, 2011; Aversa et MacCall, 2013 ; Rockinson-Szapkiw, Spaulding et Spaulding, 2016). De nombreux étudiants en ligne ont payé les frais de scolarité de leur poche, ce qui entraîne une responsabilité supplémentaire et influence leur décision de cesser leurs études (Boston *et al.*, 2011; Aversa et MacCall, 2013).

Sur le plan financier, Fortin *et al.* (2016) constatent que ce sont des problèmes liés à la gestion de leurs finances personnelles, troisième difficulté la plus éprouvée par leurs répondants ainsi que ceux liés à leur emploi et au financement de leurs études qui semblent un obstacle à la poursuite de leurs études. Enfin, selon Münevver et Selçuk (2020), les problèmes financiers sont des facteurs de risque pour les étudiants des facultés d'éducation ouverte et de l'enseignement à distance en Turquie.

## 5 LES MODES D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

Sur le plan de l'organisation pédagogique, l'enseignant/l'équipe pédagogique prend en compte que l'étudiant interagit sur le plan de son apprentissage avec, entre autres, le dispositif d'apprentissage à distance, les autres étudiants et la personne tutrice/ auxiliaire/chargé d'enseignement /enseignant, ci-après intervenant. Deux aspects sont abordés dans cette partie. Premièrement comment les cours sont-ils organisés (modes d'organisation, design pédagogique) pour répondre aux attentes des étudiants et les moyens pris à la disposition des étudiants pour les soutenir dans la PRS?

La réussite des étudiants est tributaire non seulement de leur disposition (c'est-à-dire de leur préférence, de leur motivation, de leur sens de l'organisation et de leur autonomie), mais aussi de l'organisation pédagogique sur lesquelles reposent les cours (Loisier, 2013; Julien, 2015).

De nos jours, la majorité des universités au Québec offre des cours à distance et en ligne pour répondre aux besoins des personnes pour qui il était impossible de suivre des cours dans un endroit fixe tel un campus et pour certains, à des heures déterminées. Ces cours peuvent être suivis chez eux, selon leur horaire et dans certains cas, à leur rythme, en recourant à du matériel didactique écrit, audiovisuel et numérique préparé spécifiquement à leurs fins. Un grand nombre des étudiants qui s'inscrivent à des programmes ou à des cours à distance ou en ligne sont des adultes qui poursuivent également leurs études à temps partiel (Powell, 2006). Comme nous l'avons souligné au point précédent, les adultes forment une clientèle étudiante atypique au regard de la clientèle qui fréquente habituellement les établissements universitaires qui se distinguent de la clientèle régulière.

Dans le cadre de notre étude, nous examinerons la FADEL en nous appuyant sur la définition de la CSÉ (2015 : 4), soit « une activité qui implique, à un certain degré une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace et le temps ». Ces activités se concrétisent dans au moins deux modes : 1) la formation en ligne (synchrone et asynchrone) dont l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage est réalisé à l'aide des technologies Web et (2) la formation hybride : une proportion + ou – importante des activités se déroule à distance (en ligne) et en classe. Le caractère hybride de cette formation provient d'une modification de leurs constituants (ressources, stratégies, méthodes, acteurs et finalités) par une recombinaison de temps et de lieux d'enseignement et d'apprentissage (Docq *et al.*, 2010).

Le choix d'un dispositif dépend de nombreux facteurs : la nature des contenus et leurs applications, la disponibilité du matériel et des équipements, le type et le nombre d'apprenants à desservir, leur localisation, le lieu et la durée de la formation, la récurrence de l'activité de formation, la disponibilité des formateurs, le degré de collaboration et d'échange souhaité, l'expertise technique pour la création de contenus, l'expertise pédagogique et technopédagogique pour le design et la conception du matériel, les infrastructures technologiques, le type de suivi et d'encadrement, l'évaluation et d'autres.

Au plan pédagogique, le développement de la FADEL commande de réévaluer les pratiques d'encadrement et d'apprentissage (AELIES, 2014) et les pratiques d'évaluation. Par exemple, il ne suffit pas de transposer à distance la documentation d'un cours magistral pour assurer le succès des étudiants. Tout comme en classe, les interactions étudiant-professeur et entre les étudiants eux-mêmes sont fondamentales (AELIES, 2014; CSÉ, 2015).

Selon le CSÉ (2015), les études qui portent sur l'impact des dispositifs de FADEL sur les apprentissages demeurent peu nombreuses (Means *et al.*, 2010; Liu, 2012). Outre qu'elles ne définissent pas précisément les dispositifs étudiés, ces recherches sont souvent des études de cas ou des enquêtes de satisfaction auprès des étudiants (Deschryver et Lebrun, 2014). Bien que la satisfaction puisse déterminer l'acceptabilité ou désirabilité d'un cours en FADEL en tout ou en partie. De plus, elles comparent les notes des étudiants sans égard aux particularités des différents modes de formation (McGinley *et al.*, 2012) et elles ne prennent pas en considération les différences possibles selon le profil des étudiants (Xu et Jaggars, 2013).

Malgré l'intérêt pour la FADEL et les outils numériques en éducation, comme le constate Audet (2008), il y a beaucoup de réflexion sur le design pédagogique, mais il semble y avoir assez peu

d'écrits qui examinent spécifiquement la relation entre celui-ci et la persévérance ou l'abandon des études. Pourtant, la conception et l'organisation des cours figurent parmi les prédicateurs de la satisfaction des étudiants (Sun *et al.*, 2008; Ice *et al.*, 2011) et par le fait même influencent la décision des étudiants à persévérer ou non dans leur cours (Ice *et al.*, 2011); par exemple, des processus d'étayage dans le design des cours permettent de rendre ces derniers attirants, intéressants et favorisent la motivation des étudiants (Pittenger et Doering, 2010). Dans le même sens, Zielinski (2000) inclut dans les six raisons qui poussent les apprenants à abandonner la formation en ligne la mauvaise conception de cours. Willging et Johnson (2004) ont constaté entre autres que les étudiants abandonnent faute de soutien technique et désintéressement par rapport à l'environnement d'apprentissage.

Par ailleurs, les étudiants apprécient être guidés dans leur cours et utilisés du matériel d'apprentissage interactif (Harris, Larrier, Castano-Bishop, 2011; Garratt-Reed, Roberts et Heritage, 2016), des consignes claires, une structure des contenus logique et la possibilité de retrouver facilement ce qu'ils cherchent dans le matériel du cours (Harris *et al.*, 2011; Hammond et Shoemaker, 2014). Autrement dit, les étudiants en FADEL sont conscients que les stratégies pédagogiques dans leurs cours (Nichols, 2010) s'ajustent aux conditions formelles imposées (Jézégou, 2010) et que ces stratégies et conditions les encouragent à persister (Nichols, 2010) ou non. Ainsi, les stratégies didactiques efficaces ou de qualité qui sont déployées dans les cours influencent les processus d'apprentissage et les résultats (Swan, Matthews, Boles et Days, 2011; Eom et Ashil, 2018), plutôt que les modes d'enseignement (présentiel, hybride, distance) auraient un impact sur la réussite des étudiants (Xu et Jaggars, 2011) et une influence sur leur persévérance à compléter leur cours (Nistor et Neubauer, 2010).

Des chercheurs ont identifié les problèmes de conception des cours comme variable susceptible d'influencer l'abandon des études (Zielinski, 2000). Packham *et al.* (2004) ont déterminé que la quantité de cours et de devoirs était un facteur critique de l'abandon et que des problèmes techniques affectaient sérieusement la décision de l'étudiant d'abandonner l'école. Willging et Johnson (2004) ont constaté que le niveau des devoirs, le manque d'interaction, le manque de soutien technique et le type d'environnement d'apprentissage étaient les raisons pour lesquelles les élèves abandonnaient. Chyung *et al.* (1998) et Chung (2001) ont également indiqué que la plupart des étudiants qui ont abandonné un programme à distance pour adultes ont exprimé leur insatisfaction par rapport à l'environnement d'apprentissage et ont indiqué un écart entre les intérêts professionnels ou personnels et la structure du cours. Luz, 2018) constate toutefois que les taux d'abandon n'étaient pas liés au contenu ou à la durée des cours. Quant à Willging (2019), il note que les problèmes d'isolement, de déconnexion et les problèmes technologiques peuvent être des facteurs qui poussent un étudiant à abandonner un cours en FADEL.

Ainsi, il y a plusieurs éléments et variables associés au mode d'organisation pédagogique des cours en FADEL à étudier au regard de la persévérance et de la réussite des étudiants : interactions entre les étudiants et le contenu, les activités d'apprentissage et d'évaluation (nature, visée, fréquence, positionnement temporel, etc.), les choix technologiques, etc. (Bernard *et al.*, 2004). Par conséquent, c'est en regard de cette vision que nous examinerons les modes d'organisation (scénarios, design pédagogiques) des cours en FADEL de notre étude et leur degré d'adaptation aux caractéristiques des étudiants (Pernin et Lejeune, 2004).

### 6 LES MESURES D'AIDE À LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES EN FADEL

Puisque « le rehaussement de la scolarisation de la population est un défi incontournable dans une société ouverte sur le monde, qui mise sur le savoir, la créativité et l'innovation » (CSÉ, 2008b, p.7), l'accès et la réussite aux études postsecondaires deviennent des enjeux majeurs qui contribueront au développement du plein potentiel des individus.

Selon l'UNETP (2010), l'abandon des études est un processus graduel de désengagement qui peut être renversé grâce à de riches expériences d'apprentissage et à des interactions satisfaisantes au sein de l'établissement d'enseignement. Afin d'aider les étudiants à s'adapter aux circonstances et leur permettre d'obtenir leur diplôme (Parkin et Baldwin, 2009), il est plus qu'urgent que les établissements postsecondaires soient en mesure de dépister les étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés au cours de leurs études et de leur offrir des programmes de soutien, conçus à leur intention et en fonction de leurs besoins. Ces mesures doivent s'inscrire dans une approche holistique qui comprend « des dispositifs d'accompagnement personnalisé, mais suppose également des transformations en termes d'offre de formation, d'organisation pédagogique et de pédagogie » (Endrizzi, 2010, p.1). Cette section présente l'état actuel de la recherche et des pratiques en ce qui a trait aux dispositifs d'aide et à la sollicitation effectuée par les établissements d'enseignement en FADEL afin d'inviter leurs étudiants à recourir aux services d'aide offerts.

Les mesures d'aide, telles que le tutorat ou des cours d'introduction à un programme, ont été prises par les établissements postsecondaires en FADEL pour mieux supporter les nouveaux inscrits (Deschênes, 2001; Poelhuber et Chomienne, 2006). Pour plusieurs raisons, les étudiants engagés dans des études à distance sont plus à risque d'abandonner leurs études que les étudiants engagés dans des études sur un campus, avec des cours en présentiel. Parmi ces raisons, nous comptons notamment les problèmes techniques, l'isolement, le manque de structure ou de discipline, et les problèmes de gestion du temps (Russo-Gleicher, 2013). Pour pallier ces difficultés, les établissements d'enseignement peuvent mettre à la disposition des étudiants à distance, au même titre que pour les étudiants sur le campus, plusieurs services et types de support, afin de réduire le taux d'abandon, d'encourager les étudiants à poursuivre leurs études, et de les accompagner dans leur cheminement intellectuel (LaPadula, 2003). La qualité des services offerts par les universités a un impact direct sur la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs études, et que s'il n'existait pas de corrélation directe entre la qualité des services de supports et les notes finales des étudiants, il existe bien un lien entre la satisfaction des étudiants par rapport à leurs cours et leurs notes finales (Lee; 2010; Lee, Srinivasan, Trail, Lewis et Lopez, 2011). À cet effet, le personnel universitaire doit demeurer disponible tout au long du parcours des étudiants. L'université doit offrir du support administratif, notamment en ce qui a trait à l'admission, à l'inscription et la réinscription, les prêts et bourses et la recherche (LaPadula, 2003; Lee *et al.*, 2011).

Les étudiants ont besoin de plusieurs types de soutien, notamment pour une transition efficace vers les études postsecondaires. Ils ont également besoin d'un soutien de la part de la faculté et des professeurs, tout au long de leur parcours scolaire. Finalement, pour contrer l'isolement, ils ont besoin d'un certain soutien social, qu'ils peuvent obtenir à l'aide de différents outils disponibles en ligne, ou sur le campus. Salmon, Houart et Slosse (2012) réitèrent qu'il est indispensable d'outiller le plus tôt possible l'étudiant, tant au niveau social qu'académique. Ils constatent que la mise en place des dispositifs d'aide dans les universités a comme première fonction de lutter, de façon préventive, contre l'échec en première année.



### 6.1 Le soutien à la transition vers les études postsecondaires

À la Charles Darwin University, en Australie, un programme a été mis en place pour supporter la transition des étudiants à distance et des étudiants non traditionnels vers les études universitaires. Le programme débute avant le parcours universitaire et s'échelonne sur 12 semaines et les modules sont composés de vidéos, de tutoriels synchrones et d'un forum de discussion pour les étudiants. L'objectif est de mettre à niveau les étudiants ayant eu des problèmes à l'école, ou ayant vécu une interruption de parcours avec les attentes de l'Université et les connaissances nécessaires pour le parcours académique choisi. En 2010, l'Université notait que 61 % des étudiants inscrits à ce programme travaillaient plus de 30 heures par semaine, et que 90 % travaillaient plus de 10 heures par semaine. La moitié des étudiants inscrits avait également des enfants à leur charge. Les séances de tutoriels sont appréciées par les étudiants puisqu'ils se sentent plus connectés aux autres étudiants dans la même situation et au professeur. Ces séances permettent de rompre l'isolement vécu par plusieurs étudiants à distance et après quelques modules, la majorité se sentait déjà plus à l'aise à poser des questions au professeur ou à la personne-ressource lors des tutoriels (Lambrinidis, 2014).

### 6.2 Le soutien à l'intégration institutionnelle

Différents soutiens sont assurés aux étudiants pendant leurs études afin d'assurer une intégration institutionnelle. Ces services touchent à différents aspects de la vie universitaire.

#### 6.2.1.1 Les services institutionnels

Avant même que l'étudiant commence ses études, Aydan *et al.* (2019) recommande de donner aux futurs étudiants des informations détaillées sur le contenu du programme et les possibilités d'emploi après l'obtention du diplôme d'une part, et d'autre part de les introduire au programme avant leur inscription à des cours. Ces actions contribuent à réduire les taux d'abandon en FADEL si l'étudiant n'a pas choisi le programme d'études en lien avec ses attentes.

Une fois que l'étudiant est inscrit aux études postsecondaires, particulièrement en ligne, le soutien de l'établissement doit se poursuivre. Comme le nouvel étudiant est souvent submergé d'informations dans les premières semaines, plusieurs institutions mettent en place des programmes permettant aux étudiants de se familiariser et de maîtriser les outils disponibles (Britto et Rush, 2013; Lambrinidis, 2014; Peters, Crawley, Brindley, 2017; Raish et Behler, 2019; Marineao et Shi, 2019). Ces programmes peuvent prendre plusieurs formes, des capsules Web, des vidéos, des courriels ou des appels par des ressources particulières ou encore un programme obligatoire parfois intégré dans un cours d'introduction.

À l'université de Houston, le *Instructional Support Services Center* offre aux étudiants à distance et en ligne plusieurs services comme de l'assistance technique ou logicielle, du tutorat, de l'aide à la préparation des travaux, des examens ou des présentations orales, du matériel supplémentaire ou complémentaire à certains cours, un lieu accessible aux étudiants devant se rencontrer pour des travaux ou des reprises d'examens (Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood et Ezell, 2013). Les étudiants en ligne se servent autant de ce centre d'aide pour des problèmes logiciels ou techniques avec le site de cours que pour de l'assistance lorsqu'ils sont en difficulté dans une matière. Le tutorat en mathématiques est celui qui semble le plus utile aux étudiants, soit pour une mise à niveau, soit parce qu'ils ont besoin d'aide pour des cours actuels, comme plusieurs matières, sans nécessairement être des cours de mathématiques, requièrent des mathématiques. Selon les données recueillies par l'université, les ressources du centre de services sont sollicitées

tous les jours par les étudiants (Stewart *et al.*, 2013). De plus, des tutoriels en ligne avec plusieurs modules sont mis à la disposition des nouveaux étudiants traitant de différents aspects de la vie universitaire. Nous retrouvons des thèmes comme « la navigation sur l'environnement en ligne », « les outils disponibles en ligne », « les clés du succès », « les services de soutien », etc. sur différents aspects de la vie universitaire. Chaque semaine, les étudiants doivent compléter un de ces modules.

Au Long Star College Online, les étudiants apprennent à l'aide de ces modules à mieux connaître leur établissement, les différentes options de programmes, les services disponibles, comment naviguer sur leur portail en ligne et les options d'aide financière. Le Lone Star College a également créé une infolettre renseignant tous les étudiants sur les différents services et ressources du collège. Cependant, à peine 10 % de ces courriels ont été ouverts, l'infolettre a donc été abandonnée (Britto et Rush, 2013).

À l'Université de Houston, le service d'orientation tente de rejoindre le plus possible de nouveaux étudiants et met à leur disposition plusieurs ressources pour se familiariser avec les services de l'Université. D'abord, un service général d'orientation est offert à tous les nouveaux étudiants qui inclut une visite du campus, de l'assistance administrative, les services d'un conseiller carrière et les services de conseillers financiers. Ce service n'est pas obligatoire, mais toujours disponible au besoin. Un service d'aide psychologique est également offert pour les étudiants à distance (Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood et Ezell, 2013).

Au California Community College, un programme pour les étudiants en ligne du nom de *Quest for Online Success* permet aux étudiants d'explorer les services et les ressources de l'université à travers onze tutoriels en ligne. L'objectif de ce programme est de rendre les étudiants plus efficaces et plus autonomes dans leurs études, tout en leur permettant de connaître et de savoir comment se servir des ressources mises à leur disposition. Ce programme est également accessible aux étudiants ayant un handicap visuel, en offrant des fichiers audio pour chacun des modules. Des transcriptions de toutes les vidéos sont également facilement accessibles pour les étudiants ayant un handicap auditif et des commandes vocales sont également prévues pour les étudiants ayant un handicap physique. Des questionnaires sont également mis à la disposition des nouveaux étudiants afin de diagnostiquer leurs connaissances sur les études en ligne et de savoir s'ils sont réellement prêts pour ce type de parcours académique. Le California Community College offre également plusieurs types de soutien à ses étudiants, notamment des conseils en placements et carrières, de l'aide psychologique et des services d'aide juridique via les courriels ou par téléphone (Peters, Crawley et Brindley, 2017).

### 6.2.1.2 *Le support technologique*

Les établissements doivent offrir un service technique prêt à apporter son assistance aux étudiants à distance lorsque ceux-ci rencontrent des bogues ou des problèmes en suivant leurs cours en ligne. Pour ces étudiants, les problèmes techniques représentent à la fois un défi, une frustration et un facteur déterminant de la satisfaction vis-à-vis de leurs études à distance. Ce soutien technique a une influence importante sur la satisfaction des étudiants vis-à-vis des études à distance, en étant ou non disponible au besoin (Lee *et al.*, 2011). Selon Britto et Rush (2013), comme il est probable que les étudiants à distance soient confrontés à des problèmes techniques en dehors des heures de bureau habituelles, il serait au bénéfice de ces étudiants d'avoir un service technique disponible sur une plage horaire plus étendue, et notamment la fin de semaine. Au Lone Star College, les étudiants à distance ont accès à un service technique 24h, tous les jours de la semaine depuis 2011. Ils

peuvent communiquer avec le service par clavardage, par téléphone, ou par courriel. À la demande des étudiants, plusieurs autres services de l'université ont par la suite étendu leurs heures d'ouverture à plus de 15h par jour, 7 jours sur 7. L'université de Houston a d'ailleurs combiné plusieurs de ses services il y a quelques années, pour offrir un service d'aide généralisé à ses étudiants. En plus de répondre à toutes les interrogations des étudiants et d'offrir un service technique, le personnel s'assure d'avoir toujours des ordinateurs disponibles pour les étudiants à distance occasionnellement sur le campus (Stewart *et al.*, 2013).

### 6.2.1.3 L'accès à la bibliothèque et aux laboratoires

Les universités à distance doivent s'assurer de fournir un soutien logistique concernant les services de la bibliothèque ou des laboratoires informatiques par exemple. Le personnel universitaire doit s'assurer que l'étudiant connaisse les services et les ressources auxquels il a accès, et il doit être en mesure de répondre aux questions des étudiants concernant ces questions administratives et logistiques (LaPadula, 2003; Lee *et al.*, 2011)

À l'université de Houston, il propose des tutoriels disponibles directement sur le site de la bibliothèque qui sont accessibles en tout temps. Ils portent notamment sur les procédures de la bibliothèque, pour emprunter ou demander l'accès à des documents ou du matériel qui peuvent être livrés en personne ou accessibles en ligne. Ils offrent également des astuces de recherche et expliquent comment utiliser les ressources de la bibliothèque. Ces tutoriels ne font pas partie d'un programme ou d'un cours noté, ils sont disponibles au besoin, pour tous les étudiants (Stewart *et al.*, 2013).

À la Penn State World Campus de l'Université de Pennsylvanie, un programme a été mis en place en 2017 sous le nom de *The Library Connection* afin de desservir plus de 14 300 étudiants à distance. Ce programme avait pour objectif de familiariser les étudiants non seulement avec les ressources de leur bibliothèque, mais également avec ses employés. *The Library Connection* a été intégré à un cours de première année et les étudiants devaient réaliser certaines tâches sur le site de la bibliothèque afin de compléter leur formation. Leur travail est suivi par les employés de la bibliothèque, fournissant des rétroactions directement aux étudiants à la suite des différentes tâches. L'évaluation de ce programme a démontré une nette augmentation de l'utilisation des services et des ressources de la bibliothèque par les étudiants à distance (Raish et Behler, 2019). Ces auteurs concluent que si les étudiants n'utilisent pas ou très peu les services et les ressources des bibliothèques universitaires, le problème résidait dans le manque de connaissance relativement à ces services. Plusieurs ne savent tout simplement pas comment ils peuvent et doivent se servir de ces ressources. En intégrant cette formation dans un cours obligatoire, les étudiants sont obligés de se familiariser avec ces outils qui se révèlent, par la suite, d'une grande aide tout au long de leur parcours universitaire.

À l'Université d'Athabasca en Alberta, un projet pilote a été mis en place en collaboration avec leur bibliothèque pour desservir plus de 40 000 étudiants à distance. Le programme a pour objectif de promouvoir les services de leur bibliothèque, le *Virtual Office Hours pilot project*. Pendant une plage horaire déterminée par le trafic normal sur le site web de la bibliothèque, un employé de la bibliothèque demeure en ligne via Adobe Connect et permet aux étudiants de se connecter et de lui poser directement des questions soit par le clavardage ou par la commande vocale de son ordinateur. Cette expérience a démontré que les étudiants se sont référés à cette personne ressource pour obtenir de l'aide sur la façon de citer une source, sur les services et au site Web de la

bibliothèque, et pour localiser plus rapidement une référence, un journal ou du matériel relié à leurs cours (Rempel, 2019).

Enfin, Marineo et Shi (2019) établissent une relation entre les étudiants qui réussissent le mieux les modules portant sur la bibliothèque et ceux qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires à leur premier semestre d'études. Ils concluent que la recherche de niveau universitaire étant l'un des plus grands défis auxquels font face les étudiants de première année, il est donc primordial de les initier aux ressources et des services de la bibliothèque.

### *6.2.1.4 Le soutien à l'apprentissage*

Soutenir l'apprentissage ne se résume pas à « donner un bon cours » et à répondre aux questions des étudiants. D'autres facteurs influencent fortement leur apprentissage. Par exemple : sont-ils motivés? Ont-ils de bonnes stratégies d'étude? Savent-ils identifier leurs propres besoins et trouver les ressources pour y répondre? Brassard et Teutsch (2014) dans leur analyse des dispositifs de formation médiatisée constatent que le soutien à l'apprentissage réduit l'abandon des étudiants.

La recherche nous apprend que ces dimensions externes aux contenus du cours prennent une grande importance en FADEL, où les défis posés dans ces autres sphères ont plus d'impact qu'en formation en présentiel (Chamberland, 2016)

« Le [soutien] à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie. » (Deschênes et Lebel, 1994, p. 11). C'est donc dire que le soutien à l'apprentissage ne se limite pas aux seules interventions portant sur la matière du cours. Bien des facteurs autres que la simple compréhension de la matière entrent en ligne de compte (Le SSF veille, 2001).

En plus des services administratifs et logistiques, beaucoup d'étudiants ressentent le besoin d'avoir un service de conseils et d'orientation. À la New York Institute of Technology, c'est plus de la moitié des étudiants qui souhaiterait avoir accès à ce type de services en ligne (LaPadula, 2003).

À la Lone Star College, le système Starfish a été introduit en 2011. Il permet de retracer les étudiants en difficulté à l'aide d'une grille de critères bien établis. Ces étudiants sont mis en contact avec des conseillers pédagogiques afin d'établir un plan de réussite. D'autres étudiants sont également retracés lorsqu'ils sont inactifs sur les sites de cours trop longtemps. Un courriel leur est envoyé et le signalement disparaît uniquement lorsque l'étudiant répond au courriel des intervenants. Si les courriels ne sont pas suffisants, les conseillers peuvent également tenter de joindre l'étudiant par téléphone afin de s'assurer que celui-ci demeure actif et réussisse ses cours. Un service de clavardage est également mis à la disposition des étudiants souhaitant communiquer avec les conseillers sans nécessairement être en difficulté. Lorsqu'un étudiant pose une question dans le clavardage, il est automatiquement redirigé vers le service adéquat. Le système mis en place traite la question et repère les mots clés conséquents afin de s'assurer que l'étudiant sera en contact avec la bonne ressource. De manière générale, le système Starfish est très apprécié par les étudiants à distance. Les courriels servent de rappels et plus de 90 % des étudiants ayant utilisé le service de clavardage soutiennent qu'ils ont obtenu réponse à leurs questions et que la ressource avait les connaissances nécessaires pour bien les conseiller (Britto et Rush, 2013).

À l'université de Houston, un service de conseils académiques a été mis en place il y a plusieurs années et offre du soutien en ligne ou par téléphone pour les étudiants à distance. Ces ressources

peuvent créer des plans de cheminement, elles peuvent communiquer avec les étudiants à risque quelque temps avant une évaluation importante, elles peuvent surveiller les progrès académiques d'étudiants en difficultés, proposer des profils et des opportunités de carrière, et elles peuvent servir de référence afin d'orienter les étudiants vers les autres services de l'université (Stewart *et al.*, 2013).

Le @ Laidlaw College a mis en place un cours d'orientation disponible en ligne s'échelonnant sur une semaine. La participation est optionnelle, mais le matériel est envoyé à tous les nouveaux étudiants. Pendant cette semaine, ils sont encouragés à développer leurs connaissances de l'environnement de cours, une routine de travail et d'études et une gestion de leur temps efficace. Des tuteurs et des coordonnateurs sont également disponibles pour épauler et encadrer les étudiants. Cette personne-ressource peut faire des démarches supplémentaires et offrir un encadrement plus important à un étudiant en difficulté. Lorsqu'un étudiant est en difficulté, la faculté s'assure de le diriger vers la bonne personne-ressource, dépendamment de cette difficulté. À partir de 2009, les coordonnateurs et les personnes ressources ont également commencé à envoyer des messages de soutien à leurs étudiants respectifs lorsque des périodes d'évaluations approchaient. Les ressources ont personnalisé leur approche, elles ont communiqué avec les étudiants par téléphone, pas uniquement par courriel. Les étudiants ont apprécié cette touche personnelle et ce soutien s'est ressenti dans les notes des étudiants. En 2008, seulement 57 % des étudiants inscrits aux études à distance au @ Laidlaw College ont réussi leurs cours. En 2009, c'est 81,7 % des étudiants qui ont réussi. Lors des moments difficiles, les ressources étaient disponibles et leur approche personnalisée a vraiment eu un impact important sur ces étudiants à distance qui se sentent souvent isolés des autres (Nichols, 2010).

À Long Star College un service de conseils en ligne est lancé en 2011. Il est disponible à tous les étudiants à distance n'ayant pas la chance de pouvoir se déplacer afin de rencontrer un professionnel en personne. Les étudiants peuvent dès lors, avoir accès à des services d'orientation permettant de renseigner les étudiants sur les différents cours en ligne et ce que représentent les études à distance en investissement de temps. Ils peuvent aussi se référer à des tuteurs et à des conseillers spécialement formés pour aider les étudiants en difficulté (Britto et Rush, 2013).

En plus des différents services de soutien des institutions, les étudiants ont besoin d'un certain soutien de la part de leurs professeurs et tuteurs lors de leur apprentissage. Alors que pour plusieurs professeurs, un étudiant aux études postsecondaires devrait être autonome et responsable (Russo-Gleicher, 2013), les études démontrent qu'il est critique pour un étudiant de sentir que son professeur peut être une personne-ressource en cas de difficulté. Selon Lee *et al.* (2011), un professeur devrait démontrer sa disponibilité en répondant aux courriels dans un délai raisonnable, en répondant aux étudiants sur les forums de discussion dans un délai raisonnable, en se rendant disponible sur certaines plages horaires spécifiquement pour ses étudiants, et en rappelant, quelques fois par semestre, les prochaines évaluations importantes et ses attentes.

Selon Russo-Gleicher (2013), un professeur ou un tuteur devrait toujours connaître les services d'aide offerts par son établissement et y référer les étudiants en cas de nécessité. Un professeur (ou un tuteur) peut également supporter ses étudiants en s'assurant de fournir des rétroactions utiles et dans un délai raisonnable à la suite d'une évaluation. Le professeur doit guider ses étudiants vers les objectifs du cours et les façons de les atteindre. Les rétroactions sont également importantes puisqu'elles sont le moyen de créer une relation, un contact entre le tuteur et l'étudiant. Le tuteur note l'étudiant, il lui explique ses erreurs, ses attentes et les points à améliorer. Dans une relation

parfaite, l'étudiant travaille particulièrement sur ces points afin de s'améliorer et de rendre des travaux ou des évaluations toujours meilleurs. Cette relation de rétroaction et d'amélioration est, selon Tait (2004), et Reason, Terenzini et Domingo (2017) primordiale pour la rétention des étudiants. Il s'agit cependant d'un défi pour les professeurs; des rétroactions utiles prennent du temps et dans les cours à distance, il peut y avoir énormément d'étudiants. Néanmoins, la perception qu'un professeur – ou un tuteur – a la réussite de ses étudiants à cœur est un facteur déterminant par rapport à la satisfaction des étudiants vis-à-vis du cours (Lee, Srinivasan, Trail, Lewis et Lopez, 2011). Même si les étudiants à distance doivent être responsables et disciplinés, la possibilité de s'adresser au professeur demeure toujours une idée rassurante (Leese, 2010).

Initialement, un tuteur devrait créer un environnement invitant, en envoyant une lettre de bienvenue ou de présentation par exemple. Dès le commencement, le contact semble plus facile. Pour vaincre le sentiment d'isolement qui peut rapidement gagner les étudiants à distance, le tuteur devrait encourager ses étudiants à communiquer entre eux, à créer une communauté ou un forum d'apprenants auxquels il peut lui-même se joindre occasionnellement pour répondre à quelques questions (Duranto et Mason, 2012). Un tuteur engagé et prêt à s'améliorer peut demander à ses étudiants si ses rétroactions sont utiles, si elles les aident à s'améliorer, et si non, comment devrait-il les formuler. De même, un tuteur sera en mesure de créer une relation de confiance réduisant du même coup les effets de la solitude et de l'isolement ressentis par les étudiants (Tait, 2004). Cette relation est toutefois impossible à établir si le nombre d'étudiants est trop important pour le nombre de ressources – le professeur et les tuteurs – disponibles pour le cours. De manière générale, un tuteur, ou un assistant pour 50 étudiants devrait permettre aux étudiants de créer ce lien plus facilement et d'avoir suffisamment de temps pour supporter et guider les étudiants si nécessaire. Plus la communication est régulière, moins l'étudiant se sent isolé, et plus il se sent supporté (McDougall, 2019).

Parallèlement, l'université devrait offrir des services de tutorat. Le Lone Star College a utilisé une plateforme nommée *Smarthinking* afin d'offrir des services de tutorat 24h par jour, 7 jours sur 7 à ses étudiants à distance. Les tuteurs sont diplômés et peuvent offrir leurs services dans plusieurs matières incluant la biologie, la chimie, l'économie, l'espagnol, la finance, la littérature, les mathématiques, la physique, la physiologie et les statistiques. Avec la plateforme *Smarthinking*, les étudiants peuvent se connecter afin de demander une session privée avec un tuteur, ils peuvent prendre un rendez-vous en ligne, ils peuvent soumettre un travail et obtenir des rétroactions et poser leurs questions directement aux tuteurs (Britto et Rush, 2013).

### **6.2.2 Le soutien à l'intégration sociale**

Finalement, comme Tinto (1997) l'a dénoté, à toutes choses égales, plus un étudiant est intégré socialement dans son environnement académique, plus ses chances de persistance sont élevées. Selon Lambrinidis (2014), la persistance dans les études à distance est directement liée à la motivation intrinsèque, à l'expérience et à la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs cours. Les recherches de London, Rosenthal, Levy et Lobel (2011) indiquent que les femmes qui perçoivent avoir du soutien social se sentent plus engagées et rapportent moins de désir d'abandonner dans une formation non traditionnelle. Dans son étude, ils ont considéré deux aspects de l'engagement : l'engagement social (appartenir au milieu) et académique (avoir confiance en ses habilités par rapport au programme d'étude). Ainsi, toute institution a intérêt à offrir des cours stimulant l'intégration et les interactions sociales entre les étudiants et avec le personnel facultaire (Duranto et Mason, 2012).

Les interactions sociales sont très importantes et déterminantes pour le succès des étudiants à la Western Governors University, cette dernière encourage le développement de communautés d'apprenants en ligne (Ludwig-Hardman et Dunlap, 2003). En débutant avec les groupes de discussions ou les forums, ces plateformes mettent en relation les étudiants d'un même cours. Ils peuvent ainsi échanger sur les sujets des travaux, ils peuvent partager leurs interrogations et répondre à celles des autres, ils peuvent également partager les attentes des professeurs ou les rétroactions qu'ils ont eues à la suite d'un courriel ou d'une rencontre (Lee *et al.*, 2011). D'autres communautés peuvent également naître en ligne, dépendamment du cours et de la matière, elles peuvent même être extrascolaires; nous parlons d'un book club, d'un journal étudiant ou de tutorat par les pairs (LaPadula, 2003; Ludwig-Hardman et Dunlap, 2003; Stewart *et al.*, 2013; Peters, Crawley et Brindley, 2017). Évidemment ces activités n'attireront pas tous les étudiants, certains sont plus indépendants, mais ces activités sont importantes pour les étudiants qu'elles rejoignent, même s'ils sont en minorité et non pas pour les étudiants indépendants (McDougall, 2019).

### **6.2.3 Le soutien au développement des compétences d'apprentissage**

Tinto (2009) déplore le fait que les universités ne prennent pas la rétention suffisamment au sérieux. Bien qu'ils considèrent les cours « apprendre à apprendre » utiles, le seul fait de les ajouter est une action en soi.

Williams et Hellmans (2004) recommandent aux administrateurs des institutions qui offrent des cours en ligne de prévoir au moins un cours d'orientation générale ainsi qu'un cours axé sur le développement de stratégies métacognitives afin d'assurer la réussite de toute leur clientèle.

Les cours portant sur les stratégies d'apprentissage semblent porter fruit autant chez les étudiants ayant un handicap ou non en FADEL (Burchard, 2010). Un tel cours d'introduction aux études postsecondaires aurait des retombées positives à court et à long terme pour les participants (Roll, Alevén, McLaren et Koedinger, 2011).

À la Western Governors University, un large service a été mis en place pour aider les étudiants à distance à réussir leurs études. Parce qu'initialement, les études à distance ne sont pas nécessairement adaptées à tout le monde, le programme comprend trois volets; cognitif, affectif et systémique. Plusieurs universités offrent un soutien systémique, ou administratif aux étudiants, en aidant lors de l'admission ou l'inscription aux cours. Ce qui est moins souvent offert concerne le volet cognitif. Nous parlons ici de services-conseils, d'aide psychologique, du coaching, etc. Afin de s'assurer que chaque étudiant est à sa place et dans le bon programme en fonction de ses objectifs de carrière, l'université a mis en place un service de support aux apprenants. Dans ce programme, il s'assure du bon cheminement de l'étudiant en passant des entrevues téléphoniques afin de s'assurer que l'étudiant a la discipline et la motivation nécessaire à la poursuite de ce cheminement académique atypique. Le conseiller questionne le potentiel étudiant sur ses motivations, ses ambitions, ses connaissances technologiques, les défis auxquels il devra faire face pendant ses études – la conciliation travail – famille – études – quelles sont ses priorités à court terme, s'il a déjà suivi des cours en ligne par le passé, combien d'heures par semaine souhaite-t-il allouer à ses études, etc. En plus de renseigner l'université sur ses futurs étudiants, cette entrevue mène l'étudiant à se questionner lui-même et, le cas échéant, à revoir ses choix ou ses priorités. L'étudiant doit ensuite remplir un questionnaire sur ses compétences actuelles en lien avec le programme choisi. Le *Learning Orientation Questionnaire* est conçu de manière à ce que l'université puisse en apprendre davantage sur l'investissement de l'étudiant dans ses études, ses stratégies pour

atteindre ses objectifs et son niveau d'autonomie, trois facteurs importants pour réussir ses études à distance (Ludwig-Hardman et Dunlap, 2003).

Lorsqu'un étudiant ne semble pas être adapté pour les études à distance, les conseillers peuvent orienter l'étudiant vers d'autres programmes ou d'autres options. S'il entreprend tout de même ses études à distance, il sera encadré, comme tous les autres étudiants nouvellement inscrits. Dans les quatre premières semaines, l'encadrement est plus important, les étudiants sont orientés vers la communauté en ligne, les forums et on lui rappelle les outils à sa disposition, les devoirs et les prochaines évaluations. L'encadrement diminue graduellement par la suite afin que l'étudiant puisse prendre de plus grandes responsabilités. Pendant ces premières semaines, l'étudiant apprendra plusieurs stratégies afin de bien gérer son temps et ses tâches. Il apprendra comment se créer une routine de travail et d'études et comment se servir des ressources de l'université comme la bibliothèque. Les mentors encadrant les étudiants peuvent également conseiller les étudiants individuellement. (Ludwig-Hardman et Dunlap, 2003).

Selon Endrizzi (2010), l'utilisation des technologies dans le cadre des mesures d'aide aux étudiants, par exemple, les outils du Web 2.0 comme les dispositifs visant à préparer l'étudiant à son nouveau métier apporte des éléments bénéfiques recensés dans plusieurs études, notamment : « l'intégration sociale et académique des nouveaux étudiants, le développement de compétences métacognitives, méthodologiques ou disciplinaires et la mise à disposition d'informations et de ressources » (p.11). Ce même auteur appelle toutefois à « une certaine prudence à l'égard d'une part des compétences supposées maîtrisées de la « net génération » et d'autre part de la tentation fréquente à généraliser un type de dispositif pour cibler tous les étudiants » (p.11).

Sargent, Borthick et Lederberg (2011) constatent que l'utilisation de tutoriels (courtes vidéos) en ligne a un effet positif sur la motivation et la performance des étudiants du cours de Principes de comptabilité II. Lors de leur première expérimentation à l'automne 2007, 27 tutoriels en ligne, d'une durée de 3 minutes chacun, ont été offerts aux 426 étudiants des 2 classes de lectures de Principes de comptabilité II : 122 étudiants n'ont pas utilisé les vidéos et 304 les ont utilisés. Les résultats indiquent que 71,4 % des étudiants utilisateurs ont visionné trois fois ou plus les tutoriels, et que le taux de réussite au cours est 81,9 % chez les utilisateurs comparativement à 59,2 % pour les non-utilisateurs. Les auteurs concluent que les étudiants ayant des aptitudes plus faibles peuvent réussir et que les tutoriels en ligne représentent une intervention relativement simple, peu coûteuse et qui se conserve pendant plusieurs années.

Gaeta, Mangione, Orciuoli, et Salerno (2011) soulignent l'importance de cibler, en amont, les apprentissages visés, mais également les stratégies préconisées durant l'élaboration d'une activité d'apprentissage. Cette étude s'intéresse à l'apprentissage en ligne, notamment, aux systèmes sémantiques de l'environnement d'apprentissage en ligne (*Semantic Web-based Educational System*) en tant que lieu par excellence au support et à la compréhension des stratégies autorégulatrices susceptibles d'être mobilisées chez les apprenants.

En s'appuyant sur le modèle cyclique d'autorégulation de Zimmerman (2000), les auteurs ont développé un outil pédagogique en ligne visant le développement de stratégies métacognitives à travers divers contextes d'apprentissage sur une plateforme en ligne, soit, l'expérience d'apprentissage personnalisée; l'apprentissage par objectifs visés et l'apprentissage par les réseaux sociaux. À travers chacun des contextes d'apprentissage présentés sur la plateforme, les apprenants étaient appelés à mobiliser des stratégies autorégulatrices selon les trois phases prévues dans le modèle de Zimmerman (2000).



Les résultats de la recherche démontrent que les stratégies métacognitives les plus sollicitées durant l'expérimentation pour chaque phase étaient :

- phase de prévoyance : la planification, fixer des objectifs;
- phase de performance : l'autocontrôle, la demande d'aide;
- phase de réflexion : l'autoévaluation et l'autoréflexion.

Bien que les chercheurs soulignent que d'autres recherches devraient être effectuées afin de déterminer si les résultats sont représentatifs des stratégies utilisées durant l'apprentissage en ligne, ceux-ci tiennent à souligner l'importance de considérer lors de la conception des cours, ou activités pédagogiques en ligne, des contextes d'apprentissages favorisant la mise en œuvre de diverses stratégies autorégulatrices, particulièrement dans les activités proposées aux étudiants.

Box, Callan, Geddes, Kemp, et Wojcieszek (2012) présentent un dispositif d'intervention développé à la Murdoch University, en Australie. Dans ce dispositif, les étudiants de première année considérés comme à risque d'échec ou d'abandon sont identifiés selon divers critères par le personnel enseignant, grâce à un formulaire en ligne. Ils sont ensuite contactés par téléphone par les *First Year Advisors* (FYA). Ceux-ci sont formés pour connaître les diverses ressources sur le campus et à l'extérieur. Ils encouragent donc les étudiants à les utiliser au besoin, ainsi qu'à téléphoner, écrire ou visiter les FYA s'ils en ont envie. Nelson et Gregg. (2012) présentent un dispositif similaire développé à la Queensland University of Technology, le *Student Success Program* (SSP). Dans ce dispositif, les intervenants sont des étudiants qui contactent des étudiants considérés à risque répondant aux critères suivants : ceux qui ont été identifiés à risque par les professeurs en raison de leurs absences, de travaux non remis ou bien de mauvais résultats, ceux qui tardent à accepter leur offre d'admission, ou qui le font mal ou en retard, ceux qui n'ont pas assisté aux activités d'orientation de la faculté, les étudiants appartenant à certaines cohortes jugées à risque, et ceux qui à la fin du semestre sont à risque d'échec ou de renvoi.

Pour ce qui est des résultats, les deux projets sont très jeunes et plus de recherches devront être faites. Box *et al.* (2012) affirment toutefois que les appels téléphoniques ont été appréciés des étudiants dans presque tous les cas, et que plusieurs étudiants ont mentionné qu'ils aimaient savoir que le personnel de l'université croyait en eux. Les FYA auraient d'ailleurs reçu un grand volume de visites sans rendez-vous de la part d'étudiants ayant été référés par du personnel et par d'autres étudiants, ainsi que par ceux qu'ils avaient contactés au téléphone. Quant à Nelson et Gregg (2012), leur étude pilote suggère fortement que le SSP favoriserait la rétention. En effet, 89,2 % des étudiants qui ont été contactés persistent (remettent leur travail final), alors que seulement 66,6 % des étudiants non contactés persisteraient. De plus, les notes des premiers seraient plus élevées. Il semblerait donc que le contact téléphonique proactif et personnalisé favoriserait la persévérance et l'engagement, tout en étant un bon moyen de faire connaître les ressources disponibles sur les campus.

Duncan, Kenworthy et McNamara (2012) ont examiné la performance des étudiants dans deux environnements d'apprentissage (forum synchrone et asynchrone). Ils constatent que la qualité de participation des étudiants est positivement liée à la performance à l'examen final tandis que la quantité totale de participation est liée à la performance globale du cours. Ils concluent qu'il faut encourager la participation (synchrone et asynchrone) fréquente dans les deux forums pour maximiser le rendement des étudiants.

Au Québec, différentes initiatives ont vu le jour dans les universités et les collèges. À titre d'exemple, un système d'aide multimédia et interactif de persévérance aux études postsecondaires (SAMI-Persévérance) a été mis en place en 2006 pour soutenir les étudiants en difficulté dans plusieurs universités (Sauvé *et al.*, 2007). Ce dispositif en ligne propose un lieu d'autoapprentissage, d'autoréflexion et d'autoévaluation favorisant l'intégration des nouveaux étudiants aux études postsecondaires et leur soutien tout au long de leur formation. Le dispositif respecte les principes de la personnalisation de l'apprentissage puisqu'il s'appuie sur l'analyse de besoins et le profil d'apprentissage de chaque apprenant pour offrir des outils d'aide adaptés. L'analyse de besoins en matière de persévérance aux études se réalise à partir d'une liste d'énoncés qui illustrent les difficultés que les étudiants rencontrent lors de leurs études (problème d'intégration institutionnelle, stratégies d'apprentissage déficientes, problèmes de mise à niveau en français, en mathématiques et en comptabilité, compétences technologiques faibles, etc.). Les énoncés ont été ciblés et élaborés à la suite de l'analyse des facteurs d'abandon et de persévérance aux études postsecondaires. Le dispositif offre également d'autres stratégies de recherche pour trouver le soutien nécessaire aux difficultés éprouvées par les étudiants : recherche par carte conceptuelle ou par mots-clés. Le dispositif a été évalué à plusieurs reprises auprès d'étudiants inscrits dans des cours en ligne (Sauvé *et al.*, 2007, 2009, 2010, 2012). Les résultats de ces études indiquent que les étudiants qui bénéficient d'un soutien en ligne pour le développement de leurs stratégies d'apprentissage se sentent plus engagés et intégrés dans leurs études à distance.

L'université Laval a mis en place en 2014 un programme d'*Appui à la réussite* qui propose des outils visant à effectuer un dépistage précoce des étudiants en difficulté et à risque d'abandon au premier cycle d'études. Pour chaque cours auquel un étudiant a accès sur le Portail des cours, un tableau de bord affiche différents indicateurs colorés (vert, jaune ou rouge) reflétant l'état de sa participation aux activités en ligne ainsi que les résultats qu'il obtient tout au long de la session (Provençal, 2017). Le programme offre des ressources disponibles pour le soutenir les étudiants dans leur démarche; ces derniers peuvent également communiquer avec leur professeur et leur directeur de programme.

### 6.3 En résumé

En tenant compte des différentes mesures d'aide mises en place par les établissements en FADEL, nous questionnerons les étudiants et les intervenants sur les mesures d'aide offertes sur les plans institutionnel et personnel.

### 7 LES MODES D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE

Alors que l'un des facteurs souvent avancés pour expliquer l'abandon en FAD est l'isolement des étudiants, l'encadrement apparaît comme un facteur essentiel pour aider les étudiants à développer un sentiment d'appartenance et faciliter leur apprentissage et leur persévérance (Muljana et Luo, 2019). Nous proposons ainsi de revenir sur l'importance de l'encadrement pour favoriser la persévérance en FADEL, puis de nous intéresser aux différents plans de soutien à l'apprentissage sur lesquels cet encadrement peut porter. Nous verrons enfin que diverses technologies et acteurs peuvent être impliqués avant de présenter les principaux éléments retenus dans notre recherche.

#### 7.1 La nécessité de l'encadrement pour favoriser la persévérance

Le développement de la FADEL a été envisagé, à la fin des années 1990 et au début des années 2000, comme un moyen potentiellement économique de faire de la formation en raison des économies d'échelle susceptibles d'être engendrées par la fréquentation d'un même cours par un grand nombre d'étudiants (Chaptal, 2002). Cependant, il a rapidement été constaté que, quelle que soit la qualité du design pédagogique du cours, un accompagnement, souvent appelé encadrement au Québec, est nécessaire. En effet, Brown (1996) constate que l'absence de soutien de tuteurs ou les difficultés à en contacter peuvent jouer un rôle important dans les décisions d'abandon. De fait, si la FADEL est attractive en raison de sa flexibilité, les différentes formes de distance qui la caractérisent (Jacquinot, 1993) sont des facteurs potentiels d'isolement des étudiants ou de difficultés d'apprentissage. D'où l'intérêt de faire exister, même à distance, une présence, pouvant être caractérisée de transactionnelle (Shin, 2002), afin de soutenir les étudiants dans leurs activités et parcours. Selon plusieurs auteurs (Decamps *et al.*, 2009; Loisier, 2013; Lafleur, 2017) le soutien tutoral est une condition de la persévérance et de la réussite des étudiants. Decamps *et al.* (2009, p.2) indiquent ainsi : « la qualité du tutorat dont bénéficient les apprenants constitue une variable déterminante de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance et du taux de persistance ». De même, Loisier (2013, p. 47) affirme : « un encadrement et un soutien sont nécessaires, et sont même déterminants dans le taux de rétention et de succès de l'élève inscrit en FAD ».

Dans la même lignée, la recherche de Poelhuber et Chomienne (2006) fait également ressortir l'influence du tutorat individuel sur la persévérance des étudiants :

« Les interventions prévues dans l'expérimentation (une lettre de bienvenue et une relance après cinq semaines auprès d'étudiants ciblés) ont amené les étudiants à percevoir leurs tuteurs comme disponibles et pouvant les soutenir, ainsi qu'à demander plus facilement leur aide par la suite. Par rapport au groupe témoin, une amélioration des taux de réussite approchant de 20 % (précisément 18,4 %) a été notée. Les analyses qualitatives démontrent que les étudiants ayant abandonné n'ont à peu près pas eu recours à l'aide de leur tuteur. Par contre, certains étudiants ayant des antécédents scolaires faibles semblent avoir réussi grâce à de très nombreux contacts avec leurs tuteurs » (Poelhuber et Chomienne, 2006, p.268)

La recherche menée par Gaytan (2015) comparant les points de vue des enseignants et des étudiants concernant les facteurs de persévérance en FADEL, fait bien ressortir que l'enseignement, les interactions et les rétroactions en ligne arrivent en tête des facteurs de rétention jugés importants par les étudiants comme les enseignants. L'enquête de Dussarps (2015) sur l'abandon en FAD confirme que la disponibilité du personnel enseignant ou d'encadrement et le soutien prodigué par ces derniers s'avèrent particulièrement importants pour la persévérance. Le tutorat sous sa forme personnalisée et individualisée apparaît ainsi primordial en FAD - «

L'essentiel de la persévérance repose sur le tuteur et sa capacité à détecter les caractéristiques et les difficultés de tout ordre (plans cognitif, motivationnel, etc.) de l'étudiant » (Loisier, 2013, p. 47) – tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'étudiants adultes, devant concilier travail ou famille et études, choisissant la FAD asynchrone pour sa flexibilité.

### 7.2 Les différents plans de soutien à l'apprentissage

Comme le souligne la dernière citation, l'encadrement doit s'effectuer à différents niveaux ou sur différents plans tels que décrits par Deschênes et Lebel dès 1994 en parlant de « support à l'apprentissage ». Si l'accent est souvent mis sur la nécessité d'un soutien rapide, continu et efficient au niveau technologique, ou technique et pédagogique (Loisier, 2013; Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2015; Dallaire, Gravelle et Beaudoin, 2017; Simard, 2018) et que le CSÉ est allé jusqu'à recommander « aux administrateurs des universités québécoises de veiller à ce que les étudiants en formation à distance accèdent aisément au soutien technologique nécessaire pour suivre des activités de formation à distance, bénéficient d'un soutien pédagogique adapté [et] soient informés des différents services qui leur sont offerts à distance (en matière, par exemple, d'aide psychologique). » (CSÉ, 2015, p. 117), d'autres niveaux ou plans de soutien doivent également être pris en considération. C'est ainsi que le soutien à apporter concerne, au-delà des aspects relatifs aux technologies, les différents plans suivants :

- Cognitif, lorsqu'il s'agit de soutenir l'étudiant dans sa compréhension du contenu (notions, concepts, formules, etc.) du cours.
- Méthodologique, lorsqu'il s'agit d'aider l'étudiant à comprendre le travail qui lui est demandé et la manière dont il serait pertinent de procéder pour le réaliser.
- Social, lorsqu'il s'agit d'éviter que l'étudiant se sente isolé en mettant en avant la disponibilité de différents acteurs et notamment du tuteur.
- Affectif, lorsqu'il s'agit de témoigner à l'étudiant de l'empathie ou de l'aider à dépasser des blocages non rationnels concernant le rapport à une discipline ou un type d'activité par exemple.
- Motivationnel, lorsqu'il s'agit de soutenir l'étudiant dans son engagement, notamment en l'encourageant et en valorisant ses réalisations ou progrès.
- Métacognitif, lorsqu'il s'agit d'aider l'étudiant à développer un regard réflexif sur ses manières d'étudier afin de trouver des stratégies d'apprentissage efficaces pour lui.

Différents de ces plans qui sont parfois regroupés, le plan méthodologique est souvent inclus dans le plan cognitif et les plans social et affectif tendent à être fusionnés dans un plan socioaffectif (Deschênes et Lebel, 1994; Papi, 2013; Rodet, 2020). Par ailleurs, en présence comme à distance les étudiants accordent une grande importance aux rétroactions reçues (Christensen et Eyring, 2012; Loisier, 2013; Carey et Trick, 2013; Contact Nord, 2013a, b; CSÉ, 2015) et à l'évaluation, qui leur permet de situer leurs connaissances ou compétences dans le cas d'évaluations diagnostiques, de progresser dans le cas d'évaluations formatives ou de valider leurs connaissances ou compétences dans le cas d'évaluations sommatives jouant un rôle clé dans le parcours (réussite ou échec) des étudiants. Rodet (2000, p.51) précise ainsi :

La rétroaction, parce qu'elle intervient à un moment particulier du processus d'apprentissage, qu'elle est attendue par l'apprenant, joue un rôle affectif non négligeable. Un apprenant n'est jamais insensible à ce que l'on pense de son travail. L'évaluateur doit attacher une importance particulière aux termes et au ton de sa rétroaction dans laquelle l'apprenant trouve outre les appréciations révélatrices de la perception de sa compétence, des éléments de motivation et d'encouragement.

Il peut donc être pertinent de traiter également de l'évaluation comme un plan à part, bien qu'il touche à certains éléments des autres plans.

### 7.3 Les différents outils et acteurs de l'encadrement

Au fur et à mesure du temps, la formation à distance a intégré les innovations technologiques. De l'enseignement par correspondance procédant par envoi de documentation imprimée et échanges de lettres à la formation à distance et en ligne actuelle intégrant potentiellement une vaste diversité de technologies numériques, les outils mis en œuvre pour la formation se sont multipliés et ont amené la FAD à évoluer (Glikman, 2002a; Anderson et Dron, 2010). Ce faisant, les processus de production des cours tout comme les modes de communication impliqués dans les interactions et l'encadrement se sont diversifiés en incluant diverses technologies de communication asynchrone, tels que les forums et le courriel, ou synchrone, tels que le téléphone, la messagerie instantanée ou la vidéoconférence, entraînant des modifications dans l'activité des enseignants et tuteurs à distance (Berge, 2008; Papi, 2016).

Si le tuteur est souvent l'acteur clé de l'accompagnement en FAD, il est possible de constater toute une diversité de types d'encadrement selon les dispositifs étudiés. Ainsi, le tutorat assuré auprès d'un individu ou d'un groupe, par une personne (enseignant, auxiliaire ou chargé d'encadrement, etc.) rémunérée pour ce faire semble généralement prévu dans tous les dispositifs, mais regroupe des pratiques extrêmement variées sous une même dénomination (Bernatchez, 2001; Paquette, 2001; Glikman, 2002b; Denis, 2003; Ndoye, 2005; Moeglin, 2005; Jacquinet-Delaunay, 2008; Lisowski, 2010; Depover, de Lièvre, Peraya, Quintin et Jaillet, 2011). Différemment d'un tuteur, un collègue étudiant ou un pair peut influencer le parcours d'un étudiant dans un nouvel environnement. Pour les étudiants de première génération, les pairs sont d'autant plus importants puisqu'ils sont mieux outillés que les parents pour comprendre les soucis de l'étudiant. Ils peuvent donc fournir un soutien social et académique. Ainsi, le tutorat par les pairs est parfois proposé sous des formes institutionnalisées telles que le travail en groupe dit coopératif ou collaboratif (Dillenbourg, 1999; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Walckiers et de Praetere, 2004; Berlanga *et al.*, 2009; Strijbos et de Laat, 2010; Laal *et al.*, 2012; Webb, 2013), le pairage d'un pair ancien avec un nouveau (Jegade, 2002; Deschênes *et al.*, 2003; Papi, 2013), la révision par les pairs (Crowe, Silva et Ceresola, 2015) ou, parfois, simplement encouragé avec la mise à disposition d'espaces de communication libre dans l'environnement numérique de formation (Audran, 2005; Papi, 2014).

Si le tutorat par les pairs a l'avantage d'être moins coûteux pour les institutions que la première formule, en ce sens qu'il n'est pas nécessaire de rémunérer les étudiants pour s'entraider, force est de constater que, dans leur grande majorité, les étudiants à distance ne communiquent pas spontanément, privilégiant l'indépendance et la flexibilité de la FADEL à la création de liens sociaux (Poellhuber et Chomienne, 2006; Sauvé *et al.*, 2007; Chomienne et Marceau, 2009; Béliveau, 2011; Racette *et al.*, 2012; 2014). Par contre, ils s'engagent réellement dans de telles pratiques dès lors qu'elles s'inscrivent dans le cadre de situations d'apprentissage authentiques concernant notamment le développement de compétences professionnelles (Basque *et al.*, 2005; Grosjean, 2005, 2008; Casimiro *et al.*, 2007; Allaire, 2008, 2011; Allaire, Pellerin, Beaudoin, Couture et Turcotte, 2010; IsaBelle, St-Amant et Fournier, 2010) comme le met en avant une revue systématique de la littérature (Papi, Angulo Mendoza, Brassard, Bédard et Sarpentier, 2019). Favoriser l'interaction à distance semble ainsi requérir la mise en œuvre de situations

d'apprentissage et de communication, ou, plus généralement, de cadres de l'interaction (Papi, 2009) particuliers.

Swan (2001) met en avant que bien que les étudiants n'apprécient souvent pas le travail en groupe, une corrélation positive est avérée entre les interactions, le niveau de satisfaction et le niveau de l'apprentissage. Autrement dit, qu'elles aient lieu avec un enseignant, un tuteur ou d'autres étudiants, les interactions contribuent grandement à la satisfaction à l'égard des cours suivis et à l'apprentissage perçu par les étudiants, ce qui rejoint la théorie de Moore (1993) concernant le rôle du dialogue en FAD. La satisfaction est ainsi un thème central dans l'étude des facteurs de persévérance et peut notamment être saisi par la mise en lien entre les attentes des étudiants et les expériences d'apprentissage vécues (Harris, Larrier et Catagno-Bishop, 2011).

Enfin, le soutien des proches (amis, famille) présenté dans la section 4.5.1, ne fait pas partie de l'encadrement institutionnel, mais participe à l'accompagnement des étudiants à distance et peut jouer un rôle non négligeable pour favoriser leur persévérance. Ainsi Park et Choi (2009) notent que l'encadrement joue un rôle encore plus important lorsque le soutien familial et organisationnel est faible.

### **7.4 L'encadrement et le soutien pris en compte dans notre étude**

Les interactions entre apprenants et tuteurs ou entre apprenants peuvent être considérées comme des facteurs favorables, voire nécessaires à la persévérance des étudiants. Cependant, ces échanges ne semblent pas aller de soi tant les étudiants et les tuteurs sont attachés à l'autonomie et à la flexibilité permise par la FADEL. Il convient dès lors d'identifier les situations et pratiques existantes et leurs impacts afin de dégager celles propices à la persévérance des étudiants en FADEL.

Sur le plan du mode d'encadrement, nous nous attarderons ainsi sur les aspects suivants :

- (1) L'encadrement ou les interactions ayant lieu avec les différents acteurs (tuteurs, pairs, proches).
- (2) Les moyens de communication utilisés pour réaliser ces interactions (présentiel, outils de communication synchrone ou asynchrone).
- (3) Les plans de soutien concernés par l'encadrement.
- (4) L'appréciation de l'encadrement et plus généralement des échanges ayant lieu avec les différents acteurs via les différents moyens de communication sur les différents plans.
- (5) Le lien entre cette appréciation et la diversité des étudiants.
- (6) Le lien entre cette appréciation et l'abandon ou la persévérance.

## **8 LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES**

En tant que variable dépendante de notre étude, la persévérance sera considérée comme un processus d'adoption et de maintien d'engagement d'un étudiant dans ses études, et ce, tout au long de son programme universitaire indépendamment des obstacles rencontrés, même si ceux-ci rendent son parcours plus difficile (Tinto, 1975; Roland, Clerq, Dupont, Parmentier et Frenay, 2015). Willis (1993) distingue deux types d'engagements : l'engagement académique lié aux apprentissages et l'engagement social lié à la vie universitaire. En définissant l'engagement académique de l'étudiant comme une prise de décision personnelle se traduisant, d'une part, par la

volonté et, d'autre part, par la capacité de s'engager pleinement dans ses études, elle relie ainsi deux dimensions: l'intention de s'engager et la manière de procéder dans l'étude.

Ce processus d'adoption et de maintien de l'engagement s'initie dès les premières semaines de cours et aboutit à la réinscription d'une session à l'autre ainsi qu'à l'obtention d'un diplôme à la fin du programme (Tinto, 2005). Dans ce processus, le changement de programme ne sera pas considéré comme un abandon, mais plutôt comme le désir de l'étudiant de persévérer dans ses études pour rejoindre ses objectifs de carrière. La persévérance n'est donc pas liée à un acte ponctuel posé à la fin de chaque session lors de la réinscription, mais plutôt une série d'actes prenant place tout au long du parcours universitaire. L'engagement est présent dans la plupart des modèles théoriques sur l'abandon et la persévérance en FADEL par le degré d'intégration académique et sociale des étudiants (Kember, 1989, Rovai, 2003; Park, 2007). Selon Sauvé *et al.* (2015), les problèmes d'intégration académique et sociale sont susceptibles d'entraîner l'abandon des études universitaires.

L'engagement fait référence à « la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études, à son investissement personnel et aux efforts consacrés à son travail d'étudiant » (CSÉ, 2015). La notion d'effort doit être évaluée en tenant compte que certains étudiants persévèrent en modulant leurs efforts, en fonction de leur « économie de la réussite », c'est-à-dire de la hauteur de l'investissement auquel ils sont prêts à consentir au regard de l'évaluation attendue (Paquelin, 2014). Dans notre étude, l'engagement s'évaluera donc par une mesure de l'effort et de l'intensité fournis par l'étudiant en cours de session pour continuer ses études malgré les difficultés rencontrées (Neuville, Frenay et Bourgeois, 2007 ; Schmitz et Frenay, 2013).

Enfin, Choi et Kim (2018) ont examiné les facteurs significatifs qui influencent les décisions d'abandon des apprenants adultes à distance. Ils ont constaté que certains de ces facteurs influent la décision des apprenants adultes de poursuivre ou d'abandonner les programmes d'études en ligne, notamment l'intégration académique et sociale.

### 8.1 Les problèmes d'intégration académique

Le degré d'intégration académique d'un étudiant dans son établissement d'enseignement se mesure entre autres par les différents ajustements qu'il effectue pour répondre aux demandes et exigences de sa nouvelle institution (Tinto, 2005). Si l'étudiant ne s'ajuste pas à son nouvel environnement et ne consacre pas le temps nécessaire à la réalisation de son apprentissage et à son initiation aux règles de fonctionnement de son programme, de son secteur d'études et de son établissement et même au langage utilisé par le personnel de l'université (ce qui exige des apprentissages et des compromis), il est susceptible d'abandonner ses études (Ma et Frempong, 2008; Endrizzi, 2010). Ces ajustements seront plus ou moins ardues pour l'étudiant selon son orientation scolaire et professionnelle, son champ d'études et ses expériences scolaires antérieures (Convert, 2010).

Liu et Liu (2000) ont indiqué que l'intégration académique et sociale n'avait aucun effet sur les résultats scolaires et la persévérance. Ils ont indiqué que la corrélation entre l'intégration académique et sociale était presque nulle ( $r=0,059$ ). Collin et Karsenti (2012) constatent que les TIC ont un impact majeur sur le processus d'intégration académique dans la mesure où leur maîtrise de ces technologies représente un impératif dont ne peuvent se dispenser les immigrants s'ils souhaitent s'intégrer et participer activement à la société d'accueil.

Comme souligné par Kember (1989, p. 293), il faudrait qu'il existe une compatibilité entre les besoins et les intérêts des étudiants en matière de formation et carrière et le contenu ainsi que la structure des programmes d'études. Il faudrait qu'il existe également une congruence entre l'approche des études des étudiants et la structure éducative du cours. De ce point de vue, les étudiants, qui ne trouvent pas de réponses à leurs questions sur le plan administratif ou dans le cadre de leurs cours, perdent rapidement leur intérêt pour l'organisation.

Fortin *et al.* (2016) indiquent que la difficulté la plus importante de leur échantillon se situe au niveau de l'orientation. Plus de la moitié des étudiants (53,5 %) ne connaissent pas les possibilités d'emploi liées à leur programme d'études. Selon Bonin (2018), les étudiants qui ont un intérêt marqué pour leur programme (s'y intéresser depuis au moins trois ans) et ont une très bonne connaissance de ses débouchés sur le marché du travail sont deux éléments qui favorisent la persévérance aux études en FADEL.

Le degré de connaissance et de satisfaction à propos du programme d'études est mesuré à partir de la connaissance du cheminement dans le programme, de l'objet des cours, de même que les débouchés auxquels peut conduire un certain programme d'études. À cet égard, on peut supposer qu'un étudiant bien informé sur le programme court moins le risque d'être déçu ou frustré et qu'il a de fait plus de chances de poursuivre ses études jusqu'au diplôme. Ce degré de connaissances peut également témoigner de l'intérêt qu'il porte à son programme d'études, mais aussi de l'engagement qu'il a envers son projet d'études. Chyung *et al.* (1998) et Chyung (2001) ont également indiqué que la plupart des étudiants qui ont abandonné un programme d'enseignement à distance pour adultes ont exprimé leur insatisfaction à l'égard du programme et ont indiqué un décalage entre les intérêts professionnels ou personnels et la structure des cours. Selon Hall (2001), il n'est pas surprenant que les cours qui ne répondent pas aux attentes des étudiants et qui manquent d'informations préalables soient liés à de faibles taux de rétention des étudiants. De nombreux apprenants trouvent souvent que leur expérience en ligne est contraire à ce qu'ils croient être la meilleure forme d'apprentissage (en particulier les étudiants inexpérimentés). Les établissements d'enseignement supérieur doivent consacrer du temps et des efforts pour que les étudiants soient préparés à l'expérience de l'apprentissage en ligne (Alexander, 2001), Fortin *et al.* (2016) constatent que les étudiants aimeraient connaître davantage leur milieu d'études (29,7 %) et qu'ils ne savent pas à qui ils doivent s'adresser pour identifier des pistes de solution lorsqu'ils ont des difficultés pour réussir leurs études (21,3 %). De plus 15 % et moins d'étudiants méconnaissent leur programme d'études et les cours offerts ni les moyens et les méthodes qui faciliteraient leur apprentissage.

Dans notre étude, nous nous attarderons à ces deux variables d'étude : le degré d'adéquation entre le programme d'études et la carrière visée ainsi que le degré d'intérêt à poursuivre ses études à l'université.

### 8.2 Le problème d'intégration sur le plan social

L'intégration sociale des étudiants à l'université touche les relations interpersonnelles de l'étudiant avec les autres étudiants et le personnel universitaire. L'étudiant qui réussit à se faire des amis, à se créer un réseau social ou de support et à créer un cercle social dans le nouvel environnement (Paquelin, 2014) aura tendance à persévérer dans ses études (Dussarps et Paquelin, 2014). En FADEL, la communication ou l'interaction sociale entre les étudiants et l'enseignant et les étudiants entre eux représentent un facteur majeur dans la décision d'abandonner leurs cours en



FADEL (Jacquinot, 1993; Astleitner, 2000; Kožuh et al., 2015; Figueira, 2015; Rockinson-Szapkiw, Spaulding et Spaulding, 2016; Thistoll et Yates, 2016).

Certaines recherches sur l'abandon des études en FADEL ont examiné l'interaction des professeurs et tuteurs avec les étudiants (Gaytan, 2015; Mahmodi et Ebrahimzade, 2015; Maye, 2015; Lee, Lee et Kim, 2018) et d'autres entre pairs (Loisier et Marchand, 2004; Lebrun, 2005; Cambruzzi, Rigo et Barbosa, 2015; Mahmodi et Ebrahimzade, 2015).

Bernard *et al.* (2000, p.4) indiquent que l'isolement social favoriserait la procrastination, élément important à prendre en considération pour le décrochage scolaire. Les lacunes au niveau de la communication entre les différents acteurs de la FADEL sont également mises en cause pour l'échec et le décrochage. Selon Rovai (2002, p. 7), miser sur l'interaction diminuerait la distance psychologique et augmenterait le sentiment d'appartenance. Pourtant, il ajoute qu'il est primordial de mettre en place un environnement virtuel où la présence sociale est accrue. Selon Jun (2005), l'âge, le sexe et la race sont des variables à considérer puisqu'elles peuvent influencer le sentiment d'appartenance indirectement en lien avec la satisfaction générale. De plus, l'affinité avec les autres étudiants et le tuteur, qui mènerait à une meilleure estime personnelle, est également un élément à prendre en considération. Il constate que les contacts réguliers avec un tuteur ou avec le facilitateur font passer le taux de persévérance de 25 % à 75 %. Noe Black (2009) note également l'importance de l'interaction sociale qu'il considère comme primordiale afin de contrer le sentiment d'isolement. Park et Choi (2009) ont démontré que le manque de rétroactions et de contact avec les pairs est une cause de leur décrochage.

Dussarps et Paquelin (2014) questionnent l'abandon des étudiants en formation ouverte à distance (FOAD) en lien avec la dimension socioaffective, c'est-à-dire de l'ensemble des sentiments et émotions véhiculées dans et par les relations sociales entre les acteurs (enseignants, autres étudiants, proches) du dispositif de formation. Selon les auteurs, en dépit de l'éventuelle solitude que peut induire l'isolement en formation à distance, les étudiants persévèrent jusqu'au terme de leur parcours, notamment grâce à leur relation avec autrui, ou au contraire sont susceptibles d'abandonner.

Fortin *et al.* (2016) ont constaté que sur le plan de leur relation avec les autres à l'université, les résultats indiquent que les étudiants ont de la difficulté à établir des contacts intéressants avec d'autres étudiants et se demandent que faire pour améliorer leur participation aux activités de groupe lors de leurs apprentissages. Cette situation est propice à l'abandon des études comme le soulignent Dussarps et Paquelin (2014). Également les étudiants qui ne savent pas comment faire pour participer davantage aux activités d'encadrement cours ou programme (études à distance) et qui hésitent à contacter leur professeur ou la personne tutrice pour obtenir des réponses à leurs questions et préoccupations sont susceptibles de décrocher. Fortin *et al.* (2016) réitèrent l'importance de mettre en place de moyens pour aider les étudiants en comptabilité à établir des relations interpersonnelles lorsqu'ils se trouvent aux études est importante pour soutenir leur persévérance aux études.

L'isolement et les interactions restreintes avec les enseignants et les pairs ne facilitent pas non plus les apprentissages et l'intégration sociale et la persévérance aux études (Bonin, 2018)

En définitive, comme le soutien des professeurs, le soutien des pairs est primordial au parcours académique des étudiants en FADEL. L'engagement d'un étudiant envers ses professeurs ou ses pairs est beaucoup plus susceptible d'obtenir de bonnes notes et de persévérer jusqu'à la

diplomation. Dans le cadre de notre étude, nous examinerons les relations que les étudiants entretiennent avec les autres étudiants, leurs professeurs ou tuteurs.

### 8.3 En résumé

Malgré une volonté d'apporter une meilleure opérationnalisation de ce concept, la persévérance reste difficile à conceptualiser. Notre intention est d'examiner la persévérance sans nous restreindre aux seules mesures de sortie que sont la réinscription et l'obtention du diplôme, mais aussi de tenir compte de mesures tout au long de notre étude, soit pendant quatre sessions d'études à l'égard de deux dimensions qui soutiennent l'engagement des étudiants dans leurs études : l'intégration sociale et académique.

## 9 MÉTHODOLOGIE

Étant donné les questions de cette recherche et les clientèles visées, une méthodologie de recherche mixte a été utilisée. Cette étude combinera les approches quantitative et qualitative pour collecter les données (Creswell et Plano Clark, 2017). Elle prendra comme terrain principal le contexte des études de premier cycle universitaire suivies à distance et en ligne.

Nous décrivons dans cette partie la population de l'étude, les instruments de mesure auprès des étudiants et des intervenants et leur administration ainsi que les analyses statistiques.

### 9.1 La population de l'étude

Afin d'établir notre échantillon, trois éléments ont été pris en compte pour le choix des cours. Premièrement, nous nous sommes assuré que les cours sélectionnés proviennent d'au moins trois départements différents (département de langue, sciences sociales et sciences de l'administration). Deuxièmement, nous avons pris en considération le nombre d'étudiants par cours. Ce nombre se situe en moyenne à 312 inscriptions annuelles (selon les données de 2016), mais certains cours reçoivent plus de 900 inscriptions par année. Troisièmement, nous avons tenu compte de la variabilité dans les cours concernant le taux d'échec, abandon et réussite. Ainsi, les 19 cours analysés ont des variations d'échec allant de 4.35 % à 26.51 % et d'abandon entre 4.3 % et 26.35 %.

### 9.2 Les instruments de collecte de données auprès des étudiants

Dans cette section, nous présentons les différents instruments de mesure qui ont été utilisés dans l'étude.

#### ***9.2.1 Le questionnaire global (caractéristiques d'apprentissage, mode d'organisation pédagogique, mode d'encadrement)***

Le tableau 12 montre la répartition des items dans le questionnaire (Annexe 1). La première partie et la troisième partie du questionnaire regroupent des données sur les caractéristiques personnelles. Dans la première partie, les données sociodémographiques (14 items), les données scolaires (8 items) et les données environnementales (3 items) ont été collectées. Elle inclut de plus les stratégies d'apprentissage. Une échelle à 5 items a été utilisée pour les stratégies d'apprentissage : Ne s'applique pas, En désaccord, Plutôt en désaccord, Plutôt en accord, En accord.

Tableau 12. Répartition des items dans le questionnaire

Partie	Partie du questionnaire	Nombre d'items
1	Données sociodémographiques, scolaires, environnementales)	25
	Stratégies d'apprentissage	56
2	Modes d'organisation pédagogique	14
	Modes d'encadrement	34
	Engagement (intégration académique et institutionnelle) (questionnaire récurrent)	15
3	Styles d'apprentissage	12

La deuxième partie du questionnaire traite d'abord du mode d'organisation pédagogique qui regroupe les stratégies déployées dans les cours (7 items) et dans le programme (12 items); les technologies présentes, utilisées et souhaitées par les étudiants dans leurs cours en FADEL (14 items). Il questionne ensuite sur les modes d'encadrement qui collecte des informations sur le type d'encadrement (4 items), les outils de communication utilisés par les intervenants et les étudiants (8 items), les interactions avec la personne tutrice (9 items), les autres étudiants (9 items) et les proches (5 items). Elle inclut enfin les énoncés du questionnaire récurrent sur l'intégration sociale (4 items) et l'intégration institutionnelle (11 items). Différentes échelles ont été utilisées selon le type de questionnement soumis aux étudiants.

La troisième partie propose un questionnaire sur les styles d'apprentissage qui comprend 12 situations tirées de la vie quotidienne et universitaire. Chaque question inclut 4 énoncés que l'étudiant doit coter différemment selon l'échelle à 4 items : Tout à fait moi, Souvent moi, Parfois moi, Rarement moi.

### 9.2.2 Une grille d'analyse des cours

En FADEL l'analyse du mode d'organisation des cours (design pédagogique) peut porter sur différents aspects ou éléments. Après avoir considéré l'utilisation d'une typologie des cours telle que celle de Sener (2015), les composantes ou configurations des dispositifs hybrides de Burton *et al.* (2011) ou même les critères de qualité ou de bonnes pratiques en FADEL (Université Laval, 2016; Sauvé, 2019), il a été décidé de développer une grille d'analyse pour collecter des données sur l'organisation pédagogique du cours du matériel didactique des cours, notamment leur site Web. Cette grille d'analyse était composée de six sections (Annexe 2) :

- La première section portait sur les informations pour identifier le cours (titre, programme, URL du site Web, etc.).
- La deuxième section de la grille avait pour but de vérifier s'il y avait la présence ou non de 14 outils technologiques tels que des outils d'adaptation pour les personnes ayant des handicaps, pour la prise de note, pour le dépôt de travaux, de réseautage social, etc. Le cas échéant, la grille permettait de spécifier si ces outils étaient offerts dans le cours pour par l'établissement (faculté, département ou université) et permettait de spécifier si ces outils étaient disponibles en ligne ou en présence physique.
- La troisième section de la grille d'analyse a servi à faire une analyse par séance ou par module dans chacun des cours. Cette analyse portait sur des variables de natures pédagogiques telles que la finalité des activités d'apprentissage, les formules pédagogiques employées, les formules d'évaluation, le type de correction, etc.

- La quatrième section de la grille traitait des éléments spécifiques au guide d'étude (aussi appelé syllabus ou plan de cours) rendu disponible aux étudiants dans leur cours. Les variables comptabilisées dans cette section de la grille d'analyse ont permis de vérifier si ce document était rendu disponible sous forme de document imprimé ou en ligne, s'il indiquait les objectifs d'apprentissage généraux ou spécifiques, si une feuille de route était disponible, si les contenus à aborder et les activités d'apprentissage et d'évaluation étaient présentées, etc.
- La cinquième section de la grille permettait l'analyse du mode d'encadrement offert dans les cours. Plus précisément, divers éléments étaient compilés : le type d'encadrement est noté (physique, synchrone, asynchrone, aucun), si les modalités d'encadrement étaient présentées aux étudiants, les moyens de communications pour contacter leur intervenant et les autres étudiants s'il y a lieu.
- La sixième section de la grille a servi à qualifier les principales composantes pédagogiques du cours (présentation et démarrage, modules ou séances, présentation et activités d'évaluation sous surveillance) de manière à quantifier si elles étaient réalisées en présence, à distance.

### **9.2.3 *Le relevé des traces des répondants***

Le relevé des traces des répondants, qui ont suivi les cours retenus par l'étude, reprend les mêmes items de la grille afin de faire le lien entre leur perception des modes d'organisation pédagogiques et leur utilisation réelle de l'environnement du cours en ligne.

### **9.2.4 *L'entrevue***

L'entrevue (Annexe 3) comporte 14 questions ouvertes regroupées en 4 thèmes : les stratégies d'apprentissage (2), le mode d'organisation pédagogique (3), le mode d'encadrement (3) et la persévérance aux études (6).

### **9.2.5 *Le questionnaire sur la persévérance aux études***

Le questionnaire sur la persévérance aux études (Annexe 4) comprend 15 items regroupés en deux thématiques : l'intégration sociale (4 items) et l'intégration institutionnelle (11 items). Une échelle à 5 items a été utilisée : Ne s'applique pas, En désaccord, Plutôt en désaccord, Plutôt en accord, En accord.

### **9.2.6 *L'administration des instruments de mesure auprès des étudiants***

Nous appuyant sur des études précédentes sur l'abandon des études (Sauvé *et al.*, 2012, 2016), les chercheurs estimaient au moment de commencer l'étude que 30 % des étudiants sollicités participeraient à l'étude longitudinale. La réalité en fut tout autre. Lors de la première session d'administration du questionnaire à l'automne 2017, le taux de réponse des étudiants (13 %) nous a fortement questionnés. Deux actions ont été prises : 1) alléger le contenu du questionnaire et 2) répartir le questionnaire en trois parties administrées en trois temps : entre la 4<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> semaine de la session, la partie 1 du questionnaire; entre la 8<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> semaine de la session, la partie 2 du questionnaire et vers la fin de la session, la partie 3 du questionnaire.

À l'été 2018, seulement 16,4 % des étudiants sollicités ont rempli le questionnaire de l'étude. Encore une fois, l'équipe s'est questionnée sur le faible taux de participation. Ce résultat découle de l'application de la loi C28 qui permettait aux étudiants de se soustraire de participer à des activités hors de leur cursus scolaire incluant les recherches de l'institution. Dans notre étude, 62 %

de notre population se sont prévalus de cette disposition. Face à cette situation, différentes actions ont été réalisées :

- Impliquer les professeurs des 19 cours qui font l'objet de notre étude afin qu'ils acceptent de considérer notre questionnaire global comme une des activités d'apprentissage de leurs cours comptant pour 2 points de la note globale. Cette intégration permettait de recruter les étudiants par les mécanismes du cours et ainsi se conformer à la loi C28 : 16 des 19 ont offert ce bonus.
- Administrer le questionnaire sur plusieurs sessions consécutives (automne 2018, hiver, été et automne 2019) afin d'obtenir un échantillon suffisamment important pour effectuer nos analyses, ce qui s'est fait sur quatre sessions au lieu d'une seule session d'études.
- Offrir un incitatif sous forme monétaire par la mise en place d'un concours (6 bons de participation de 100\$) pour les étudiants ayant rempli le questionnaire global et les questionnaires de persévérance aux études récurrents. Ce choix s'est appuyé sur une analyse des stratégies de recrutement présenté à l'annexe 5.

Ces décisions ont été appliquées de manière différente dans les deux établissements impliqués dans le projet :

- Dans l'établissement A, les deux incitatifs (les points additionnels et un bonus monétaire) ont été mis en place permettant ainsi un recrutement de 22,1 % (791/3578) des étudiants sollicités.
- Dans l'établissement B, les deux incitatifs n'ont pas été mis en place pour des raisons institutionnelles ce qui a entraîné un recrutement insuffisant d'étudiants pour réaliser les analyses (n=56).

Étant donné l'échéance de l'étude et du retard pris pour recruter les étudiants afin qu'ils remplissent le questionnaire global, les membres de l'équipe ont pris la décision de poursuivre l'étude avec les étudiants recrutés dans un seul établissement offrant des cours en FADEL.

Le questionnaire sur la persévérance aux études a été rempli par des étudiants de façon récurrente pendant les quatre sessions d'études qui ont suivi la session dans laquelle ils ont complété le premier questionnaire l'illustre le tableau 13.

*Tableau 13. Nombre de sessions d'administration du questionnaire sur la persévérance aux études*

Session d'administration	Questionnaire sur la persévérance aux études				
	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5
Automne 2019	X	X			
Été 2019	X	X			
Hiver 2019	X	X	X		
Automne 2018	X	X	X	X	
Été 2018	X	X	X	X	X

Les groupes de discussion ont eu lieu à l'hiver et au début de l'été 2020 pendant la période de confinement. Ils ont été recrutés par courriel un mois avant la tenue des groupes de discussion.

### 9.3 Les instruments de mesure auprès des intervenants

Afin de recueillir la perception des intervenants (professeurs et tuteurs), nous avons retenu les mêmes instruments de mesure utilisés pour les étudiants.

#### 9.3.1 *Le questionnaire global (caractéristiques personnelles, mode d'organisation pédagogique, mode d'encadrement)*

Le questionnaire (Annexe 6) se compose de trois parties pour les intervenants (tuteurs et professeurs. La première partie touche des variables sociodémographiques (2 items) et leur emploi en FADEL (5 items). La deuxième partie traite du mode d'organisation pédagogique qui regroupe les technologies présentes, utilisées et souhaitées par les intervenants dans leurs cours en FADEL (6 items). Il questionne ensuite sur les modes d'encadrement qui collecte des informations sur le type d'encadrement (2 items), les outils de communication utilisés par les intervenants avec les étudiants (4 items) et la formation des intervenants (2 items) et le suivi des étudiants (3 items).

#### 9.3.2 *L'entrevue*

L'entrevue (Annexe 7) comporte 15 questions ouvertes regroupées en 4 thèmes : stratégies d'apprentissage (2), le mode d'organisation pédagogique (3), le mode d'encadrement (2) et la persévérance et l'abandon aux études (7)

#### 9.3.3 *L'administration des instruments de mesure auprès des intervenants*

Le questionnaire global en ligne de la phase 1 devait être rempli par les intervenants à la fin de chaque session d'études (entre la 12<sup>e</sup> et la 14<sup>e</sup> semaine), et ce pendant quatre sessions d'études (automne 2018, hiver, été et automne 2019). Son administration a eu lieu lors de la grève du personnel d'encadrement sur cinq mois et demi, suivi du report des corrections des travaux sur deux sessions qui ont suivi la grève reportant la collecte de données à la quatrième session d'études, soit en automne 2019. En parallèle, les professeurs ont pris la relève de l'encadrement de centaines d'étudiants et ont participé de façon très limitée à la complétude du questionnaire global la recherche faute de temps (n=6).

Face à cette situation, l'équipe a revu le contenu des groupes de discussion prévus dans la phase 3 de la recherche afin d'obtenir les données manquantes sur certains aspects de l'étude. Cette phase s'est malheureusement déroulée pendant le confinement (hiver et début été 2020), ce qui a réduit le nombre de participants à 4 personnes malgré l'intérêt manifesté par 14 intervenants à participer aux groupes de discussion. Plusieurs relances ont été faites, sans succès.

### 9.4 Les analyses statistiques

Différents modèles statistiques ont été utilisés selon leur finalité par rapport aux objectifs et aux questions de recherche. Toutes les analyses utilisent un seuil de 5 % ( $\alpha = .05$ ). Sept analyses statistiques différentes ont été utilisées.

Les objectifs concernant les caractéristiques personnelles ont été atteints avec une analyse des variances entre les catégories par rapport aux facteurs sociodémographiques, scolaires et environnementaux (25) relevés chez les étudiants afin d'identifier les variables qui ont une influence sur l'abandon.

Les objectifs concernant les stratégies d'apprentissage utilisent sensiblement la même méthode. Tout d'abord, une analyse de type cluster *Two-Steps* (Chiu, Fang, Chen et Wang, 2001) des variables sociodémographiques des participants a été développée à partir des réponses aux énoncés

de chacune de ces catégories. Par ailleurs, les énoncées ont été regroupées selon une typologie et la moyenne des scores a été compilée. Ces mesures composites ont ensuite été croisées avec les catégories de clusters obtenues avec les participants. Ces analyses croisées comprennent des tests de Student, ANOVA ainsi que des analyses de type khi-deux lorsque les variables étaient catégorielles.

Les objectifs concernant les styles d'apprentissage avec l'abandon des études utilisent l'analyse ANOVA à un facteur qui a permis de croiser les différentes variables de l'étude. Pour établir les styles, le questionnaire propose, pour chaque situation, quatre réactions (correspondant chacune à un des styles d'apprentissage) proposées. L'étudiant doit les classer dans l'ordre qui correspond le plus à sa préférence. Pour ce faire, il attribue un chiffre (de 1 à 4) à chacune des réponses données sachant que le 1 correspond à « c'est tout à fait moi » et le 4 à « c'est rarement moi ». Sur la base des douze questions du test ISALEM-97, chaque participant obtient un style d'apprentissage dominant : intuitif réflexif, méthodique réflexif, méthodique pragmatique et intuitif pragmatique (pour plus de détails sur chacun des styles, se référer au site du test ISALEM-97). Les résultats du test ISALEM sont reportés dans un système d'axes cartésiens. Il est retenu qu'il s'agit de déterminer le style d'apprentissage dominant, basé sur la préférence quant à la façon de résoudre certaines situations problèmes proposées aux participants et que ce style peut évoluer au cours du temps. (Rouissi et Mottet, 2016). L'identification des quatre styles a donc été réalisée par informatique selon les auteurs de ce questionnaire qui en avaient fait la validation.

Les objectifs concernant le design pédagogique des cours ont été atteints avec une méthodologie comprenant une analyse de type cluster *Two-Steps* afin de regrouper les diverses variables recensées en catégories ayant une cohérence interne, tout en étant différentes les unes des autres. Les analyses croisées subséquentes effectuées pour les designs des cours comprennent des analyses de moyennes à deux groupes (test-t) ou plus (ANOVA à un facteur). Les analyses post-hoc ont été réalisées avec le test de Tukey.

Les objectifs concernant l'encadrement ont été atteints d'abord avec une lecture des tris à plat. Ensuite, des comparaisons à l'aide de test T de Student ont été réalisées. Enfin, une analyse de type clusters *Two-Steps* a été faite qui a pris en compte les caractéristiques sociodémographiques.

Concernant les variables d'abandon du cours et des études des participants, les analyses ont varié selon les variables croisées. Par exemple, lors de l'analyse de l'abandon par rapport aux données sociodémographiques, une analyse factorielle est utilisée afin de déterminer les énoncées ayant le plus d'influence sur cette dernière. Autrement, lorsque les variables de mesures comprenaient des échelles de ratio ou ordinaux, des tests T de Student ont été effectués.

Enfin, concernant l'analyse de l'intégration institutionnelle et sociale, les analyses comportent des tests T pairés (avec même échantillon) ainsi que des corrélations de Pearson lors de l'analyse des tendances.

De plus, les résultats quantitatifs ont été complétés par des données qualitatives compilées pour nous permettre de confirmer et d'affiner les données quantitatives.

## 10 LA DESCRIPTION DE LA POPULATION ÉTUDIANTE

La description des caractéristiques personnelles est d'abord présentée sur les plans sociodémographiques, scolaires et environnementaux. Une analyse de sa représentation a également été réalisée.

### 9.1. Les variables sociodémographiques

Le tableau 14 présente la répartition des répondants en fonction des cours retenus dans l'étude. Ainsi 1 cours a un taux de réponse de plus de 40 %, 2 cours de 26 %, 10 cours entre 20 et 26 %, 4 cours entre 11 et 15 % et 2 cours ont un taux de réponse de moins de 10 %.

Tableau 14 .Répartition des étudiants en fonction des cours en FADEL

Cours	Échantillon de l'étude	Étudiants sollicités selon les sessions					
		Été 2018	automne 2018	hiver 2019	été 2019	Total	En %
E01	26	0	22	15	25	62	41.94 %
S03	12	0	0	29	6	35	34.29 %
C02	72	0	55	89	66	210	34.29 %
S02	26	0	37	53	10	100	26.00 %
S01	61	0	93	128	21	242	25.21 %
P01	30	0	65	53	7	125	24.00 %
R02	29	0	75	38	12	125	23.20 %
S05	44	0	70	58	62	190	23.16 %
D01	96	87	167	143	24	421	22.80 %
R01	43	47	72	79	2	200	21.50 %
S04	15	0	35	34	2	71	21.13 %
C01	46	67	69	85	1	222	20.72 %
A03	150	0	398	348	1	747	20.08 %
D02	17	0	58	51	1	110	15.45 %
S06	91	0	315	261	22	598	15.22 %
A01	15	0	65	67	0	132	11.36 %
H01	5	0	23	21	0	44	11.36 %
A02	6	0	32	25	2	59	8.47 %
M01	7	0	64	82	54	200	3.50 %
Total	791	201	1715	1659	318	3893	

Sur 3 578 sollicitations par courriel, 791 étudiants (22 %) ont répondu au questionnaire dans son entièreté. Ce sont 77.9 % qui sont des femmes et 22.0 % sont des hommes. De même, 46.1 % des répondants ont 25-34 ans, 28.4 % ont entre 35-44 ans et 11.6 % ont plus de 45 ans et 13.8 % ont moins de 25 ans. De plus, 71.2 % vivent en couple (marié ou conjoint de fait), 29.1 % sont célibataires et 3.4 % sont divorcés. Le tableau 15 représente les variables sociodémographiques de l'échantillon.



Tableau 15. Variables sociodémographiques de notre échantillon

Caractéristiques	Variables sociodémographiques	Répondants
<b>Genre</b>	Femme	22.0 %
	Homme	77.9 %
<b>Âge</b>	24 ans et moins	13.8 %
	25-34 ans	46.1 %
	35-44 ans	28.4 %
	45 ans et +	11.6 %
<b>Situation familiale</b>	Vis seul	14.0 %
	Vis avec mes deux parents	5.2 %
	Vis avec un seul de mes parents	2.1 %
	Vis avec mon conjoint	27.2 %
	Vis avec mon conjoint et un (des) enfant(s)	44.0 %
	Vis seul avec un (des) enfant(s)	7.5 %
<b>État civil</b>	Marié ou conjoint de fait	67.9%
	Célibataire	29.1%
	Divorcé	3.0%
<b>Citoyenneté</b>	Citoyen canadien	94.9 %
	Résident permanent	4.4 %
	Permis d'études	0.1 %
	Autre	0.0 %

### 10.1 Les variables scolaires

Sur le plan scolaire, la grande majorité des étudiants (82.6%) sont inscrits à temps partiel (moins de 12 crédits) et dans un certificat de 30 crédits (56.3%). La grande majorité de l'échantillon a le français comme langue maternelle (91.4%). Plus de la moitié de l'échantillon (54%) en est à leur première année universitaire. Ce ratio est constant avec le nombre de crédits complétés au moment de la complétude du questionnaire alors que 30% de l'échantillon n'avait aucun crédit de fait. De plus, près de trois étudiants sur quatre (73.4%) suivent six crédits et moins au cours de la session où ils ont été sollicités pour remplir le questionnaire. Le tableau 16 dénombre les variables scolaires de l'échantillon,

Tableau 16. Variables scolaires de notre échantillon

Caractéristiques	Variables scolaires N=791	Répondants En %
<b>Régime d'études</b>	Temps plein	17.4
	Temps partiel	82.6
<b>Langue maternelle</b>	Français	91.4
	Anglais	0.8
	Espagnol	1.4
	Autre	6.4

## Rapport de recherche scientifique

Caractéristiques	Variables scolaires N=791	Répondants En %		
Session d'étude inscrite au moment de la complétude du questionnaire	1 <sup>re</sup> session	30.8	Équivalent première année d'études (12 crédits et plus), en %	54.0
	2 <sup>e</sup> session	12.5		
	3 <sup>e</sup> session	10.7		
	4 <sup>e</sup> session	8.2	Équivalent deuxième année d'études, en %	19.1
	5 <sup>e</sup> session	4.8		
	6 <sup>e</sup> session	6.1		
	7 <sup>e</sup> session	5.2	Équivalent troisième année d'études, en %	10.0
	8 <sup>e</sup> session	3.0		
	9 <sup>e</sup> session	1.8		
	10 <sup>e</sup> session	1.4	Équivalent plus de trois ans d'études, en %	5.8
	11 <sup>e</sup> session	.6		
	12 <sup>e</sup> session	3.8		
	Autre	11.0	Autre	11.0
Crédits complétés au moment de la complétude du questionnaire	0 crédit	30.0		
	1-3 crédits (1 cours)	9.1		
	4-9 crédits (3 cours)	12.1		
	10-15 crédits (5 cours)	11.5		
	16 -30 crédits (10 cours)	16.1		
	31- 45 crédits (15 cours)	4.6		
	46-60 crédits (20 cours)	6.1		
	61-75 crédits (25 cours)	5.8		
	76- 90 crédits (30 cours)	3.5		
	91 crédits et +	1.3		
Crédit de cours suivis lors de la session de complétude du questionnaire	1-3 crédits	46.3		
	4-6 crédits	27.1		
	7-9 crédits	9.9		
	10-12 crédits	11.4		
	13-15 crédits	5.2		
	16 crédits et +	7		
Type de programme	Programme court	6.2		
	Certificat	56.3		
	Microprogramme	0.3		
	Baccalauréat	32.0		
	Autre / Étudiant libre	5.3		

Concernant la présence ou non d'un handicap, deux méthodes ont été employées afin de représenter notre échantillon. Tout d'abord, les étudiants étaient invités à autorapporter la présence ou non d'un des handicaps suivants : la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, un trouble d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-H), un problème de santé mentale et/ou un handicap

physique. Le tableau 16 indique la distribution des étudiants par cette mesure auto rapportée. Ainsi, un peu plus du quart de l'échantillon (26.7 %) indique avoir un handicap. Parmi ces étudiants, 3.9 % des étudiants de l'échantillon rapportent avoir deux handicaps ou plus.

La deuxième méthode employée afin d'apprécier la présence ou non de handicap dans l'échantillon consiste à se fier aux données du registraire. En effet, lors de l'inscription du futur étudiant, le registraire de l'institution compile plusieurs données sociodémographiques. L'une d'entre elles est la présence ou non de handicap. Cette donnée a pour but d'offrir des mesures d'accommodement à l'étudiant lors de ses examens ou autres activités sommatives. Ainsi, selon les données du registraire, seulement 35 étudiants de l'échantillon (4.4 %) ont un handicap nécessitant un accommodement. Cette divergence entre les résultats auto rapportés des étudiants et les données du registraire peuvent s'expliquer par le fait que certaines variables ne sont pas considérées par l'établissement d'enseignement. Ainsi, la présence ou non d'un trouble de santé mentale, bien que rapporté par 14 % de l'échantillon (Tableau 17), ne semble pas faire partie des critères du registraire universitaire<sup>5</sup>.

Tableau 17. Handicaps de notre échantillon auto rapportés

Handicap auto rapporté	Présence %	Plus d'un handicap auto rapporté	Présence %
Dyslexie	1.1	Présence d'aucun handicap auto rapporté chez l'étudiant	77.9
Dysorthographe	0.5	Présence d'un seul handicap auto rapporté chez l'étudiant	18.2
Dyscalculie	0.3	Présence de deux handicaps autorapportés chez l'étudiant	3.3
TDA-H	8.5	Présence de trois handicaps autorapportés chez l'étudiant	0.6
Santé mentale	13.9		
Handicap physique	2.4		
Total	26.7		

En ce qui concerne la scolarité des étudiants au moment de l'administration du questionnaire, la figure 14 indique que 13,9 % des étudiants avaient un diplôme d'études secondaires et que la majorité d'entre eux a un diplôme d'études postsecondaires (39,8 % du collégial et 31,6 % du premier cycle universitaire).

---

<sup>5</sup> Les données du registraire diffèrent étant donné que les handicaps de santé mentale ne sont pas pris en compte lors de l'inscription.

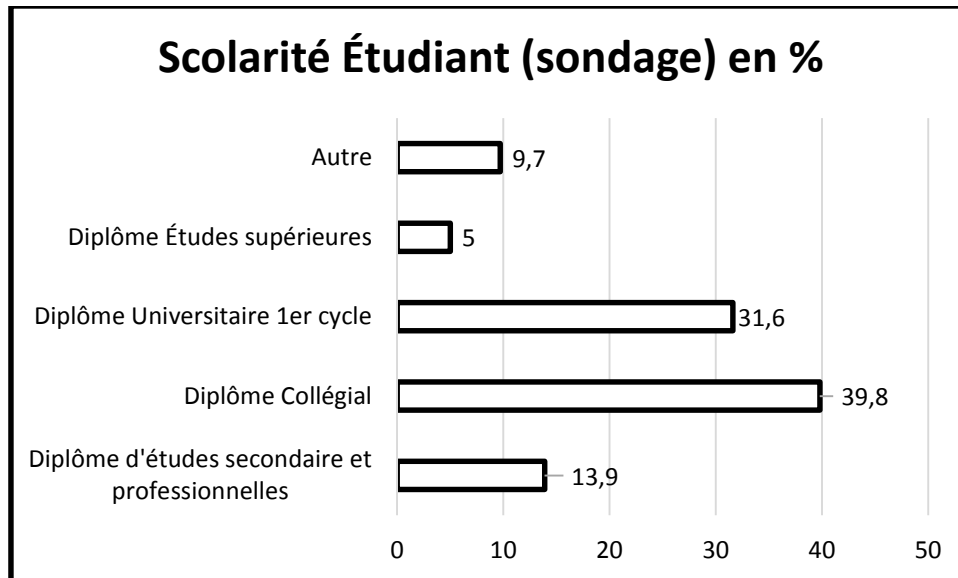


Figure 14. Diplôme obtenu des étudiants au moment de l'administration du questionnaire global.

Enfin, la dernière variable scolaire analysée concerne le diplôme le plus élevé obtenu par les parents de l'étudiant. La figure 15 indique que 53,5 % des mères et (49 %) des pères des étudiants ont un diplôme d'études secondaires ou professionnelles. Seulement 23.2 % des étudiants ont noté que leur père détient un diplôme universitaire, comparativement à 19.5 % pour leur mère.

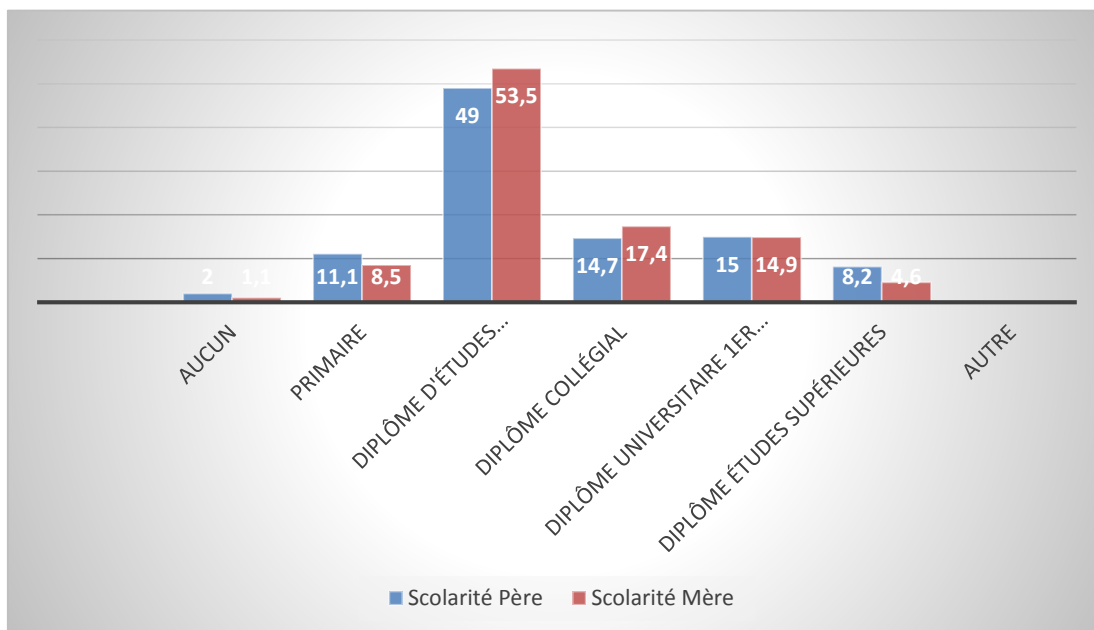


Figure 15. Diplôme obtenu des parents des étudiants répondants au moment de l'administration du questionnaire global.

## 10.2 Les conditions environnementales

Trois questions du questionnaire concernent les conditions environnementales de l'étudiant, soit la méthode de financement de ses études, sa satisfaction financière ainsi que le nombre d'heures travaillées hebdomadaire. Ces résultats sont présentés dans le tableau 18. Tout d'abord,

concernant la méthode de financement des études, plus de la moitié des répondants ont indiqué le travail (54.5 %) comme méthode pour payer leur université. L'autre forme de financement provient majoritairement des prêts (22.3 %) et bourses (18.3 %) qui forment 41.5 % des réponses. Concernant leur situation financière, les étudiants la notent comme étant excellente (10,4 %), bonne (38,7 %) ou acceptable (43,4 %). Un total de 60 étudiants de l'échantillon (7.6 %) juge leur situation se situe à plus de 30 heures de travail par semaine. Il est à noter que 34 % des étudiants qui qualifient leur situation financière comme étant inacceptable, travaillent plus de 30 heures par semaine.

Tableau 18. Conditions environnementales de notre échantillon

Conditions	Items	En %
<b>Financement des études (plus d'un choix)</b>	Prêt	22.3
	Bourse	18.2
	Économies personnelles	35.5
	Travail	54.5
	Conjoint	6.2
	Parents	7.1
	Autre	9.9
<b>Situation financière</b>	Excellente	10.4
	Bonne	38.7
	Acceptable	43.4
	Inacceptable	7.6
<b>Heures travaillées</b>	Je ne travaille pas	15.9
	Moins de 10h par semaine	5.1
	Entre 10h et 15h par semaine	4.8
	Entre 16h et 20h par semaine	3.2
	Entre 21h et 25h par semaine	4.0
	Entre 26h et 30h par semaine	4.9
	Plus de 30h par semaine	62.1

### 10.3 La représentation de l'échantillon (global)

Les résultats (Annexe 8) indiquent que l'échantillon est représentatif de la population, excluant 2 des 25 variables qui ne sont pas représentatives sur 2 cours et moins :

- Sexe : le ratio de femmes dans l'échantillon est plus élevé que la population (1 cours)
- Régime d'études : le ratio de temps plein dans l'échantillon est plus élevé que la population (1 cours) et le ratio du temps partiel dans l'échantillon est plus élevé que la population (2 cours)

Étant donné que ces deux variables lors des analyses en relation avec l'abandon et la persévérance ne semblent pas probantes, nous pouvons affirmer que notre échantillon est représentatif.

## 11 LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET L'ABANDON DES ÉTUDES

Afin de répondre à la première question générale « Quelles sont les caractéristiques des étudiants qui influencent la PRS aux études universitaires de 1er cycle? », trois questions spécifiques ont été formulées :

- Les **variables sociodémographiques** influencent-elles la persévérance et l'abandon (cours, programme)?
- Les **variables scolaires** influencent-elles la persévérance et l'abandon (cours, programme)?
- Les **conditions environnementales** (famille, finance) influencent-elles la persévérance et l'abandon (cours, programme)?

### 11.1 Le taux de persévérance et d'abandon de l'échantillon des étudiants

Le tableau 19 indique que sur 791 étudiants, 79 d'entre eux ne se sont pas réinscrits pendant la recherche, soit 10% de notre échantillon.

Tableau 19. Persévérance et non-réinscription aux études

	Fréquence	Pourcentage (%)
Inscrit/diplômé	712	89.9
Abandon	79	10.1
Total	791	100

Le tableau 20 indique des variances dans le taux d'abandon dans les cours. En ce qui concerne les cours, 16,9 % des répondants ont abandonné leur cours.

Tableau 20. Le taux d'abandon d'un cours à une session donnée

Cours	Étudiants ayant terminé le cours		Étudiants ayant abandonné le cours		Report du cours		Total des étudiants de l'échantillon
	NBRE	%	NBRE	%	NBRE	%	
M01	7	100.00 %	0	0.00 %	0	0.00 %	7
S03	11	91.67 %	1	8.33 %	0	0.00 %	12
C02	65	90.28 %	6	8.33 %	1	1.39 %	72
S05	39	88.64 %	5	11.36 %	0	0.00 %	44
R02	24	82.76 %	4	13.79 %	1	3.45 %	29
C01	38	82.61 %	7	15.22 %	1	2.17 %	46
D02	14	82.35 %	3	17.65 %	0	0.00 %	17
D01	78	81.25 %	17	17.71 %	1	1.04%	96
S02	21	80.77 %	5	19.23 %	0	0.00 %	26
S01	49	80.33 %	10	16.39 %	2	3.28 %	61
S06	73	80.22 %	16	17.58 %	2	2.20 %	91
A01	13	80.00 %	3	20.00 %	0	0.00 %	15
A02	4	80.00 %	0	0.00 %	1	20.00 %	5
S04	12	80.00 %	3	20.00 %	0	0.00 %	15
H01	4	80.00 %	1	20.00 %	0	0.00 %	5
A03	120	80.00 %	28	18.67 %	2	1.33 %	150

Cours	Étudiants ayant terminé le cours		Étudiants ayant abandonné le cours		Report du cours		Total des étudiants de l'échantillon
R01	34	79.07 %	7	16.28 %	2	4.65 %	43
E01	20	76.92 %	4	15.38 %	2	7.69 %	26
P01	20	66.67 %	9	30.00 %	1	3.33 %	30
Total	646		129		16		791

Ainsi 4 des 19 cours ont un taux d'abandon des étudiants de moins de 10 %. Deux des 19 cours ont un taux d'abandon entre 11 et 15 %. Neuf des 17 cours ont un taux d'abandon de 16 à 19 %. Trois des 19 cours ont un taux d'abandon de 20 %. Un seul cours a un taux d'abandon de 30 %.

### 11.2 Les caractéristiques personnelles et leur influence dans les cours

Nous avons réalisé une analyse factorielle des caractéristiques personnelles en tant que variables ordinales étant le nombre important de variables (25) qui font l'objet de notre analyse. Cette analyse nous permet donc d'identifier les variables qui ont une influence sur l'abandon et ainsi d'en réduire l'étude.

D'un point de vue exploratoire, certaines variables démographiques peuvent se regrouper en facteur lorsque nous tentons d'expliquer la tendance de l'étudiant à abandonner ou non son cours (Annexe 9) :

- Facteur 1 : Le statut civil de l'étudiant (citoyenneté) (explique 9.48 % de la variance totale)
- Facteur 2 : La langue et le type de programme (explique 8.56 % de la variance totale)
- Facteur 3 : Le genre (explique 8.57 % de la variance totale)
- Facteur 4 : La situation familiale et l'état civil (explique 8.20 % de la variance totale)
- Facteur 5 : La scolarité de la mère et la scolarité du père (explique 5.98 % de la variance totale)
- Facteur 6 : La présence de handicap selon le registraire (explique 4 % de la variance totale)
- Facteur 7 : Les clusters des cours (explique 2.76 % de la variance totale)

Le modèle explique à 47,58 % la propension d'un étudiant à abandonner ou non son cours. Cependant, l'analyse ne permet pas d'en dégager le sens (aka, quelles variables augmentent/diminue la propension à abandonner); par exemple, si le genre est une variable qui ressort, nous ne pouvons établir si ce sont les hommes ou les femmes qui sont à risque. Cette analyse est appropriée dans la mesure où elle donne des pistes lors d'une étude exploratoire (Reise, Widaman et Pugh, 1993; Flora et Curran, 2004; Baglin, 2014).

Des analyses subséquentes ont été réalisées sur ces 7 facteurs pour en examiner le sens. Trois des sept variables indiquent que l'étudiant a plus de chance d'abandonner un cours dans les conditions suivantes : 1) si sa langue maternelle est l'anglais et qu'il s'est inscrit dans un programme court; 2) s'il est un conjoint de fait et vit avec ses deux parents et 3) si sa mère n'a aucune scolarité et que le père a un diplôme de formation professionnelle ou bien que la mère a uniquement réalisé des études primaires et que le père n'a aucune scolarité.

### 11.3 Les caractéristiques personnelles et leur influence sur la réinscription après deux sessions ou non

Les résultats indiquent que 20 variables réparties en 7 facteurs expliquent jusqu'à 66.75 % la propension des étudiants de se désinscrire après deux sessions consécutives (Tableau 21) :

- Facteur 1 : Le financement des études par prêts et bourses, le financement des études par le travail (inverse) et le nombre d'heures de travail par semaine (inverse) (explique 16.7 % de la variance totale). Les étudiants qui finançaient leurs études par les prêts et bourses, et qui inversement ne travaillait pas/peu lors de leur sollicitation, ont tendance à se désinscrire de l'institution après 2 sessions. Ces facteurs expliquent 16.7 % de la propension de se désinscrire.
- Facteur 2 : La langue maternelle, l'état civil, la situation familiale, la présence d'un diplôme à l'étranger (inverse) et le jugement de la situation financière (inverse) (explique 10.95% de la variance).
- Facteur 3 : La scolarité des parents (mère et père) (explique 10.9 % de la variance totale)
- Facteur 4 : Le genre et le jugement de la situation financière (explique 8.1 % de la variance totale).
- Facteur 5 : Le statut civil (citoyenneté) et le diplôme le plus élevé atteint et le financement des études par les économies personnelles (explique 7.4 % de la variance totale).
- Facteur 6 : Le financement par le conjoint et le financement autre (explique 6.5 % de la variance totale).
- Facteur 7 : La distance du lieu d'enseignement (explique 6.1 % de la variance totale).

*Tableau 21. Analyse des facteurs qui influencent la propension des étudiants de se désinscrire après deux sessions consécutives*

Facteur	Valeur Eigen			L'extraction des sommes carrés		
	Total	% de la variance	% cumulatif	Total	% de la variance	% cumulatif
1	3.35	16.748	16.748	3.35	16.748	16.748
2	2.191	10.957	27.706	2.191	10.957	27.706
3	2.181	10.907	38.612	2.181	10.907	38.612
4	1.62	8.098	46.71	1.62	8.098	46.71
5	1.485	7.426	54.136	1.485	7.426	54.136
6	1.31	6.551	60.687	1.31	6.551	60.687
7	1.213	6.065	66.751	1.213	6.065	66.751
8	.997	4.986	71.737			

Cependant, l'analyse ne permet pas d'en dégager le sens (aka, quelles variables augmentent/diminuent la propension à abandonner). Des analyses subséquentes ont été réalisées sur ces sept facteurs pour en examiner le sens.

Cinq des sept variables indiquent que l'étudiant risque de ne pas se réinscrire après deux sessions d'études s'il est dans les conditions suivantes : 1) le financement des études s'appuie principalement sur les prêts et bourses ou bien sur les prêts et le travail de plus de 21 h par semaine ou par le conjoint; 2) la scolarité des parents : a) la mère a un diplôme de formation professionnelle et le père n'a aucune scolarité, b) la mère a des études secondaires et le père un diplôme universitaire 1er cycle ou c) la mère n'a aucune scolarité et le père à des études secondaires; 3) l'étudiante est une femme et elle considère sa situation « acceptable » ou « inacceptable »; 4) il s'agit d'un étudiant résident permanent ayant un diplôme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle et dont le



financement des études provient de ses économies personnelles; 5) le lieu de résidence de l'étudiant est situé à 31 à 45 minutes du lieu d'enseignement.

## 12 LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Afin de répondre à la question générale « Quelles sont les caractéristiques des étudiants qui influencent la PRS ou l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires de 1er cycle? », trois questions spécifiques ont été formulées et analysées en regard des stratégies d'apprentissage :

- L'utilisation ou non de stratégies d'apprentissage par les étudiants inscrits en FADEL?
- L'interrelation des conditions environnementales (famille, finance) et l'utilisation des stratégies d'apprentissage sur la PRS ou l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires de 1er cycle?
- L'interrelation des variables sociodémographiques et scolaires et l'utilisation des stratégies d'apprentissage sur la PRS ou l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires de 1er cycle?

### 12.1 L'analyse Alpha Cronbach

Pour vérifier le niveau d'acceptabilité globale de l'alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) de nos énoncés de stratégies d'apprentissage, Taber (2018) suggère de faire une analyse de l'ensemble des énoncés dans un premier temps. Les résultats du tableau 22 indiquent un alpha global élevé (0.841).

Puis, nous avons effectué une analyse de fiabilité des énoncés selon les trois phases de Zimmerman (2000). Les résultats se situent dans l'acceptable, variant entre 0.541 et 0.754 selon le regroupement (Taber, 2018) (Annexe 10). Étant donné l'objet de cette étude qui est exploratoire, ces résultats indiquent que les résultats des énoncés sont suffisamment corrélés sans être redondants (Cho et Kim, 2015).

*Tableau 22. Alpha de Cronbach du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage*

Nombre total d'énoncés sur les stratégies d'apprentissage	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
Prévoyance ou planification	.754	16
Performance	.653	21
Réflexion	.541	19
Global	.841	56

### 12.2 L'analyse descriptive des stratégies d'apprentissage selon Zimmerman

Dans un premier temps, une analyse descriptive des stratégies d'apprentissage a été réalisée. Les résultats n'indiquent qu'aucune des 56 stratégies n'a été utilisée à 100 % par les répondants.

Afin d'établir les stratégies d'apprentissage les plus utilisées, nous avons tenu compte du taux d'abandon des études de notre échantillon et converti ce taux sur le plan de la persévérance à 84,75 %. Globalement 26 des 56 stratégies sont les plus utilisées par les répondants (Annexe 11) Plus spécifiquement, ce sont les stratégies de prévoyance ou de planification (9), les stratégies de performance (5) et les stratégies de réflexion (12) qui sont les plus utilisées par les étudiants (Tableau 23).

## Rapport de recherche scientifique

Tableau 23. Stratégies d'apprentissage utilisées ou non par les répondants

Stratégies d'apprentissage	Les plus utilisées	Les moins utilisées
Prévoyance (Avant)	9/16	0/16
Performance (Pendant)	5/21	13/21
Réflexion (Après)	12/19	0/19
Total	26/56	13/56

Dans un deuxième temps, pour identifier les stratégies d'apprentissage qui sont le moins utilisées par les étudiants, nous nous sommes également appuyés sur le taux d'abandon de notre population, soit 26,35 %. Globalement 13 des 56 stratégies d'apprentissage de type performance sont le moins utilisées (Tableau 24). Ainsi les étudiants ont des difficultés pour réguler leurs actions et leur attention, pour développer leur capacité à apprendre par eux-mêmes, à se représenter mentalement ou par écrit leur tâche d'apprentissage, à gérer leurs émotions et leur temps et enfin, pour demander de l'aide.

Tableau 24. Stratégies d'apprentissage les moins utilisées par les répondants (n=791)

Énoncés	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
<b>Stratégies de performance</b>					
Je suis capable de maintenir mon attention et ma concentration convenablement	0 / 0%	35 / 4.4%	176 / 22.3%	390 / 49.3%	190 / 24%
		26,7		73,3	
J'ai de la difficulté à me concentrer dans ce cours (inversé)	19 / 2.4%	241 / 30.5%	285 / 36%	193 / 24.4%	53 / 6.7%
		66,5		31,1	
Je réussis à me mettre au travail sans difficulté particulière	4 / .5%	41 / 5.2%	174 / 22%	399 / 50.4%	174 / 22.0%
		27,1		72,4	
J'ai de la difficulté à commencer un devoir ou un travail dans mes cours (inversé)	17 / 2.2%	309 / 39.1%	250 / 31.6%	178 / 22.5%	36 / 4.6%
		70,7		27,1	
Je schématise les notions à apprendre en divisant les grands thèmes en sous-thèmes qui eux-mêmes sont divisés en sous sous-thèmes	10 / 1.3%	84 / 10.6%	180 / 22.8%	352 / 44.5%	165 / 20.9%
		33,4		65,4	
Je rédige des résumés structurés de ce que j'étudie	10 / 1.3%	115 / 14.5%	178 / 22.5%	262 / 33.1%	226 / 28.6%
		37,0		61,7	
Je me sens normalement tendu ou sous pression pendant mes études	16 / 2%	149 / 18.8%	265 / 33.5%	289 / 36.5%	72 / 9.1%
		52,3		45,6	
Normalement, je ressens des peurs ou des craintes lorsque je réalise des activités d'apprentissage	20 / 2.5%	178 / 22.5%	275 / 34.8%	243 / 30.7%	75 / 9.5%
		57,3		40,2	
Je réalise les activités selon les échéanciers prévus dans le cours	19 / 2.3%	76 / 9.6%	139 / 17.6%	269 / 34%	289 / 36.5%
		27,2		70,5	
Lorsque j'en ai besoin, je cherche de l'aide auprès d'autres étudiants	207 / 26.2%	238 / 30.1%	153 / 19.3%	116 / 14.7%	77 / 9.7%
		49,4		24,4	
Je communique avec d'autres étudiants lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages	277 / 35%	251 / 31.7%	112 / 14.2%	97 / 12.3%	54 / 6.8%
		45,9		19,1	

Énoncés	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Je communique avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages	36 / 4.6%	60 / 7.6%	121 / 15.3%	373 / 47.2%	201 / 25.4%
J'ai quelques bons amis ou connaissances à l'université avec qui je peux discuter	298 / 37.7%	246 / 31.1%	65 / 8.2%	100 / 12.6%	82 / 10.4%
Jaune = énoncé inversé (codage inversé)		22,9		72,6	
		39,3		23,0	

## 12.3 Les stratégies d'apprentissage et caractéristiques personnelles des étudiants

Les variables sociodémographiques, scolaires et environnementales ont été prises en compte pour examiner si ces variables ont une influence sur le score obtenu sur les trois phases de Zimmerman.

Le tableau 25 indique les variables des caractéristiques personnelles qui ont une influence sur le score obtenu sur les trois phases de Zimmerman.

Cette analyse n'indique pas quels sous-groupes la variable ont une différence sur les scores obtenus, nous devons réaliser un test post-hoc.

Pour les stratégies de prévoyance, seule la situation familiale a été relevée comme étant statistiquement significative ( $p=.044$ ). Le score obtenu pour la phase de prévoyance est statistiquement plus élevé pour les étudiants vivant seuls ( $F_{(791, 6)}=1.1457$ ,  $p=.044$ ) comparativement aux étudiants vivant avec leur conjoint ( $p=.03$ ), les étudiants vivant avec mon conjoint et un (des) enfant(s) ( $p=.013$ ) et les étudiants vivant seuls avec un (des) enfant(s) ( $p=.034$ ).

Tableau 25. Résultats probants des ANOVA factoriel

Résultats probants des ANOVA factoriel <sup>1</sup>			
Catégorie	Variables	F	p
Prévoyance/ planification	Situation familiale	1.1457	0.044
Performance	Situation familiale	1.398	0.049
	Genre	1.589	0.011
	État civil	1.748	0.003
	Scolarité de la mère	1.441	0.036
	La distance (en temps)	1.438	0.036
	Financement des études par parents	2.053	0.001
	Présence d'handicap – dyslexie	1.711	0.004
	Présence d'handicap - physique	2.122	0.037
Réflexion	État civil	1.728	0.007
	Langue	1.917	0.001
	Jugement de la situation financière	1.502	0.034
N = 965 <sup>1</sup> Les analyses sont bivariées.			

Pour les stratégies de performance, plusieurs variables ont été relevées comme étant statistiquement significatives :

- **Situation familiale :** Le score obtenu pour la phase de performance est statistiquement plus élevé pour les étudiants qui vivent avec leurs deux parents ( $F_{(791, 6)}=1.398, p=.049$ ) comparativement aux étudiants qui vivent avec leur conjoint et un (des) enfant(s) ( $p=.001$ ).
- **Genre :** Le score obtenu pour la phase de performance est statistiquement plus élevé pour les étudiants femmes ( $F_{(791, 2)}=1.589, p=.011$ ) comparativement aux étudiants hommes ( $p=.039$ ).
- **État civil :** Le score obtenu pour la phase de performance est statistiquement plus élevé pour les étudiants célibataires ( $F_{(791, 6)}=1.748, p=.003$ ) que pour les étudiants en situation de conjoint de fait ( $p=.001$ ) et les étudiants mariés ( $p=.002$ ).
- **Scolarité de la mère :** Le score obtenu pour la phase de performance est statistiquement plus élevé pour les étudiants ayant une mère qui a obtenu un diplôme d'études universitaire de premier cycle ( $F_{(791, 7)}=1.441, p=.036$ ) comparativement aux étudiants ayant une mère qui a obtenu un diplôme d'études primaires ( $p=.025$ ).
- **Distance :** Le score obtenu pour la phase de performance est statistiquement plus faible pour les étudiants qui viennent plus de deux heures ( $F_{(791, 7)}=1.438, p=.036$ ) de leur endroit d'étude comparativement aux étudiants qui vivent à plus d'une heure ( $p=.013$ ) et aux étudiants qui vivent entre 46 à 60 minutes de leur lieu d'étude ( $p=.26$ ).
- **Financement des études par les parents :** Le score obtenu pour la phase de performance est statistiquement plus élevé pour les étudiants qui financent leurs études par les parents ( $F_{(791, 2)}=2.053, p=.001$ ) comparativement à ceux qui ne financent pas leurs études par les parents.
- **Dyslexie :** Les étudiants ayant déclaré avoir reçu un diagnostic de dyslexie ont un score moins élevé de la phase de performance comparativement aux étudiants n'ayant pas déclaré avoir reçu un diagnostic ( $F_{(791, 2)}=1.711, p=.004$ ).
- **Handicap physique :** Les étudiants ayant déclaré avoir reçu un diagnostic pour un handicap physique ont un score moins élevé de la phase de performance comparativement aux étudiants n'ayant pas déclaré avoir reçu un diagnostic ( $F_{(791, 2)}=2.122, p=.037$ ).

Pour les stratégies de réflexion, plusieurs variables ont été relevées comme étant statistiquement significatives :

- **État civil :** Les étudiants ayant déclaré être célibataire ont un score statistiquement plus élevé ( $F_{(791, 4)}=1.728, p=.007$ ) dans la phase réflexion comparativement aux étudiants ayant déclaré être conjoint ( $p=.001$ ) de fait et divorcé ( $p=.039$ ).
- **Langue:** Les étudiants ayant déclaré avoir une langue « autre » ont un score statistiquement plus élevé dans la phase réflexion comparativement aux étudiants ayant l'espagnol comme langue maternelle ( $F_{(791, 4)}=1.917, p=.001$ ).
- **Jugement de la situation financière :** Les étudiants qui jugent leur situation financière comme étant excellente ont un score statistiquement plus élevé ( $F_{(791, 4)}=1.502, p=.034$ ) dans la phase réflexion comparativement aux étudiants jugeant leur situation financière comme acceptable ( $p=.003$ ) et inacceptable ( $p=.039$ ).

### 12.4 Les stratégies d'apprentissage et l'abandon du cours

Selon le test T, les scores obtenus dans les trois phases de Zimmerman n'ont pas de différence statistiquement significative et donc n'ont pas d'incidence sur l'abandon du cours ou non.

## 12.5 Les stratégies d'apprentissage et la non-réinscription

Selon le test T (Tableau 26), les scores obtenus dans les trois phases de Zimmerman, les scores obtenus dans la phase de réflexion ont une différence statistiquement significative, donc auraient une valeur prédictive sur la non-réinscription. En d'autres mots, plus les stratégies sont rapportées comme peu utilisés par les étudiants dans la phase réflexion, plus il y a de chance qu'ils ne se réinscrivent pas à la 2<sup>e</sup> session.

**Tableau 26. Test T sur les trois phases de Zimmerman et la non-réinscription**

		Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval Difference
									Lower U
zimmermantot	Equal variances assumed	.083	.774	1.647	788	.100	3.06329	1.85978	-.58741
	Equal variances not assumed			1.599	94.818	.113	3.06329	1.91563	-.73981
Prevoyance	Equal variances assumed	1.025	.312	.678	788	.498	.52743	.77820	-1.00017
	Equal variances not assumed			.702	97.917	.484	.52743	.75127	-.96346
Performtot	Equal variances assumed	.134	.714	-.316	788	.752	-.27426	.86826	-1.97864
	Equal variances not assumed			-.330	98.306	.742	-.27426	.83205	-1.92537
Reflexiontot	Equal variances assumed	1.013	.314	2.318	788	.021	1.45992	.62968	.22386
	Equal variances not assumed			2.166	93.215	.033	1.45992	.67407	.12138

Les étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions consécutives ont en moyenne un score plus faible à la phase Réflexion de Zimmerman (lors de la session de sollicitation<sup>6</sup>) comparativement aux étudiants toujours inscrits après deux sessions ( $t_{(971-2)}= 2.318, p=.021$ ).

Les résultats d'analyse (Test T de Student) indiquent que 13 des 56 stratégies d'apprentissage sont susceptibles d'identifier les étudiants à risque d'abandon des études après deux sessions consécutives comme l'illustre le tableau 27.

**Tableau 27. Test T de Student – Stratégies des étudiants à risque**

Stratégies d'apprentissage	Analyse	Résultats
1. Je me sens capable de bien réussir mes examens et travaux	$t_{(971-2)}=1.988, p=.047$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
2. J'ai confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces	$t_{(971-2)}= 2.041, p=.044$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
3. Je me sens capable de progresser régulièrement	$t_{(971-2)}= 2.504, p=.014$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
4. Je me sens capable de respecter les échéances d'envoi des travaux et devoirs	$t_{(971-2)}= 2.441, p=.015$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
5. Je gère bien le mauvais stress, c'est-à-dire de façon à	$t_{(971-2)}= 2.582, p=.011$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec

<sup>6</sup> Il est à noter que nous ne les mesurons pas après les deux sessions, mais bien lors de la sollicitation (valeur prédictive)

Stratégies d'apprentissage	Analyse	Résultats
ce qu'il ne nuise pas à mes études		l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
6. Habituellement, je suis satisfait de ce que je réalise dans mes cours	$t_{(971-2)} = 2.086, p = .037$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
7. Normalement, je ressens des peurs ou des craintes lorsque je réalise des activités d'apprentissage	$t_{(971-2)} = -2.716, p = .007$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été moins en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
8. Mes résultats scolaires me satisfont	$t_{(971-2)} = 2.587, p = .011$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
9. Je réussis à me mettre au travail sans difficulté particulière	$t_{(971-2)} = 2.079, p = .038$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
10. Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire	$t_{(971-2)} = 2.609, p = .011$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
11. Je suis satisfait de ma décision d'étudier à l'université	$t_{(971-2)} = 2.885, p = .005$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
12. Je suis satisfait de la qualité des cours offerts dans la présente session	$t_{(971-2)} = 2.572, p = .012$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.
13. Je suis apte à gérer le stress imposé par la vie universitaire	$t_{(971-2)} = 2.813, p = .006$	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.

### 12.6 Quelques pistes sur les stratégies d'apprentissage lors de l'entrevue

Seulement 8 étudiants se sont joints aux groupes de discussion virtuels par rapport aux vingt-deux étudiants qui avaient accepté d'y participer par courriel. La majorité des répondants considèrent certaines stratégies d'apprentissage comme incontournables pour réussir et persévérer dans leurs études à distance et en ligne. Nous les présentons selon les phases de Zimmerman

#### 12.6.1 Prévoyance/Planification

- Stratégies de gestion (temps) : les répondants trouvent important de se fixer des plages horaires d'étude, de travail, de temps de famille, etc. afin de se décharger sur le plan cognitif, de permettre de s'organiser et ainsi de réduire le stress et la possibilité d'oublier quelque chose, de garder l'attention et la motivation. Se créer une routine, quoi!
- Stratégies de planification du travail à réaliser : Trois aspects ressortent : (1) se préparer à l'avance à chaque semaine afin de prévoir ce qui est à venir, notamment la lecture et la planification dans un calendrier de tous les plans de cours suivis dans la session afin de s'organiser à l'avance; (2) identifier à plusieurs endroits (bureau, agenda électronique, agenda papier, téléphone, etc.) des dates de remises des travaux et examens afin de s'assurer de ne rien

oublier et (3) se faire des rappels, faire des retours constants, relire ses notes de cours pour bien se préparer aux examens.

- Motivation intrinsèque : La motivation pour les études est nécessaire à la réussite des cours à distance et en ligne (n=4), notamment l'automotivation, se fier sur soi-même, d'avoir un intérêt pour les sujets des cours était également un aspect important à la persévérance. « *Il faut également avoir de l'intérêt pour la matière étudiée, c'est sûr!* »
- Motivation extrinsèque : L'obtention d'une promotion dans leur milieu de travail est un facteur qui contribue beaucoup à la motivation à poursuivre dans les cours en FADEL (n=4).
- Gestion de l'environnement : L'organisation de son environnement de travail est importante (n=2) étant donné qu'elles étudient à temps plein et qu'elles sont monoparentales. Elles prévoient des journées d'étude à l'extérieur (café, bibliothèque) afin de ne pas se laisser déconcentrer par les tâches ménagères ou par les gens dans son entourage.

### 12.6.2 Performance :

- Les stratégies en lien avec la lecture et la prise de notes sont importantes : l'utilisation du surlignage (code de couleurs, etc.), des Post-its pour mémoriser l'information (n=6).
- Demande d'aide : sur le plan de l'apprentissage, la préparation en prenant des notes sur l'objet de leur demande auprès de la personne tutrice est nécessaire pour obtenir les informations pertinentes (n=2).

*« Lorsque j'ai des questions et pour vérifier ma compréhension, j'envoie un courriel à mon tuteur ». « J'ai beaucoup recours aux tuteurs, je communique avec eux régulièrement ».*

### 12.6.3 Évaluation/Réflexion :

- Stratégies d'autoévaluation/ autorégulation de l'action : des retours réguliers sur les travaux afin de vérifier si ceux-ci sont en lien avec les attentes du cours. Pour la préparation des examens, faire des résumés, des notes de cours sur des petits cartons aide-mémoire, des Post-its, un cahier de résumé sont des stratégies qui ont été identifiées. La vérification des travaux faits pour la préparation à l'examen et la rétroaction des travaux (la révision) est très aidante à la préparation à l'examen.

## 13 LES MODES PÉDAGOGIQUES EN FADEL

Afin de répondre à cette question générale « Quels sont les moyens/pratiques institutionnels mis en place dans les modes d'organisation pédagogique de la FADEL qui influencent la PRS et l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires de 1er cycle? », cinq questions spécifiques ont fait l'objet d'analyse :

- Quels sont les outils technologiques d'un cours en FADEL jugés utiles par les étudiants et les intervenants?
- Quels sont les modes d'organisation pédagogique (cours-type) des cours qui ont fait l'objet de l'étude?
- Quels modes d'organisation pédagogique (cours-type) ont-ils un impact sur la PRS ou l'abandon des études?

- Existe-t-il des impacts sur la persévérance et l'abandon des cours en FADEL lorsque nous regroupons les caractéristiques personnelles des étudiant.es et les modes d'organisation pédagogique?
- Quel est le degré d'adéquation des scénarios technopédagogiques de la FADEL aux besoins des étudiant.es? (entrevue)

### 13.1 L'analyse descriptive des outils technologiques dans le cours

Les résultats sur la perception des étudiants sur les outils technologiques offerts dans leur cours (Tableau 28) indiquent deux types de réponses émis en grande majorité par les étudiants : soient qu'ils ne savent pas si les outils sont disponibles dans leurs cours ou tout simplement ils indiquent que les outils ne sont pas disponibles dans leurs cours.

Plus de la moitié des répondants ne savent pas si ces outils sont disponibles dans leur cours :

- Outil d'adaptation à des handicaps (ex, lecture assistée, visionneuse, etc.)
- Outil d'adaptation à des troubles de santé mentale
- Outil d'adaptation à des troubles de déficit d'attention
- Outil portfolio (type Mahara)
- Outil pour la prise de recul sur l'apprentissage (métacognition) (analyse et planification)

De plus, entre 25 à 30 % des répondants disent que ces outils ne sont pas disponibles dans leur cours :

- Outil pour faciliter l'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.)
- Outil pour l'analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur)
- Outil pour la prise de notes fourni dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.)
- Outil portfolio (type Mahara)
- Outil d'adaptation à des handicaps (ex, lecture assistée, visionneuse, etc.).

Tableau 28. Perception des étudiants sur la présence ou non d'outils technologiques dans leurs cours

Énoncé	Outil non disponible	Ne sais pas	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
Outil d'adaptation à des handicaps (ex, lecture assistée, visionneuse, etc.)	29,5	54,6	12,4	0,9	1,9	0,8
					2,7	36,36
Outil d'adaptation à des troubles de santé mentale	24,9	54,2	12,5	0,8	4,9	2,7
					7,6	36,36
Outil d'adaptation à des troubles de déficit d'attention	23,5	54,1	12,4	1,3	4,4	4,3
					8,7	38,84
Outil pour la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.)	6,7	6,2	4,8	4,9	35,3	42,1
					77,4	88,86
Outil de présentation ou d'aide à la navigation sur l'environnement Web (plan du site, guide, etc.)	6,1	10,1	5,8	10	37,4	30,6
					68,00	81,15
Outil portfolio (type Mahara)	30,1	58,7	4,9	2	2,5	1,8
					4,3	38,39
	23,4	50,9	5,3	3,8	11,1	5,4



Énoncé	Outil non disponible	Ne sais pas	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
Outil pour la prise de recul sur l'apprentissage (métacognition) (analyse et planification)					16,5	64,45
Outil de bureautique (traitement de texte, tableur, etc.)	18	25,8	4	3,7	20,7	27,80
					48,5	86,30
Outil pour les partages de documents et fichiers en ligne (Dropbox, iCloud, Google Drive, etc.)	18,5	32,5	12,1	4,6	15	17,3
					32,3	65,92
Outil de dépôt des travaux	1,4	5,7	0,3	1,3	23,5	67,9
					91,4	98,28
Outil pour l'évaluation diagnostique et formative (quiz, activités autocorrigées, etc.)	11,8	12	2,4	4,8	29	40,1
					69,1	90,56
Outil pour la prise de notes fourni dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.)	28,3	29	9,9	7,5	13,4	12
					25,4	59,35
Outils pour faciliter l'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.)	33,6	43,1	8,8	5,3	6,3	2,8
					9,1	39,22
Outil pour l'analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur)	25,4	41	6,1	4,2	16,3	7,1
					23,4	69,44
Légende : Case grisée en bleu : Addition Accord et Très accord						
Case grisée en orange : Ajustement du taux d'utilité sans le calcul des Ne sais pas et Non disponible						

Si nous examinons le degré d'utilité de ces outils en examinant les réponses de ceux qui les ont utilisés, l'outil de dépôt des travaux semble le plus utile (98,33 %). Deux outils (adaptation à des handicaps (ex, lecture assistée, visionneuse, etc.) et à des troubles de santé mentale) semblent le moins utiles (36,36 %). Quant aux outils d'évaluation formative (90,56 %), de gestion des études (88,90 %), bureautiques (86,30 %) et d'aide à la navigation (81,20 %).

Peu d'étudiants (98/12,4 %) considèrent qu'ils manquent des outils pour les aider dans leur apprentissage. Ce sont 98 répondants qui ont identifié les outils pédagogiques qui ne sont pas présents dans le cours, mais qu'ils souhaitent utiliser pour faciliter votre réussite (Annexe 12) :

- Analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur)
- Prise de recul sur l'apprentissage (métacognition) (analyse et planification)
- Prise de notes fournies dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.)
- Évaluation diagnostique et formative (quiz, activités autocorrigées, etc.)

### 13.1.1 La relation entre la perception des étudiants sur l'utilité les outils technologiques disponibles et la présence de ces outils dans les cours à l'étude

Nous avons utilisé l'analyse de corrélation de Pearson par rapport à la présence des outils en lien avec la réponse obtenue à la question associée (utilité de l'outil). Les résultats indiquent une corrélation significative uniquement avec l'« Outil pour l'analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur) ». La présence de l'outil dans le cours est considérée par les étudiants comme plus utile (non randomisé) ( $r_{(702-5)} = 15.291$ ,  $p=.009$ ). Cette corrélation est faible-moyenne selon le V de Cramer ( $\phi=.148$ ).

En ce qui concerne les autres outils, il y a trop de nuance à prendre en compte dans la grille d'analyse (ex. la facilité d'accès de l'outil, format de l'outil, etc.) pour réaliser une analyse efficace.

### 13.1.2 Les outils technologiques et l'abandon du cours

Le Test t par rapport à la présence des outils et l'abandon des étudiants au cours n'indique aucune différence statistiquement significative. De même, le Test t par rapport à la présence des outils vs la note finale obtenue au cours ne présente aucune différence statistiquement significative.

## 13.2 Les cours-types

Pour établir les cours-types, nous avons analysé 19 cours qui se répartissent de la manière suivante: 2 cours ont formé le type 1, 2 cours le type 2, 11 cours le type 3, 1 cours le type 4, 1 cours le type 5. La variation de la répartition des étudiants dans les clusters est appropriée en ce sens qu'il est préférable que la différence entre le plus gros cluster ne dépasse pas 3,5 fois la taille du plus petit (Dolnicar, 2003; Tan, Steinbach et Kumar, 2013).

### 13.2.1 Le cours-type (cluster) no 1

Comme illustré dans le tableau 29, le cours-type no 1 est un cours où dans les 15 séances / modules, les étudiants sont appelés à réaliser des activités de lectures dans des livres ou des textes, des activités d'appropriation de nouvelles connaissances dans près de la moitié des séances (7 séances) ainsi que des exercices pratiques (6 séances). Par contre, le cours-type n'offre à peu près pas de réaliser des activités de découverte, de visites de sites Web externes. De plus, les étudiants doivent réaliser des activités d'évaluation sommative dans plus du tiers des séances ou modules (6 séances), mais peu de séances proposent des activités d'évaluation formative.

Tableau 29. Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 1 (Cluster 1) où l'on demande aux étudiants de réaliser des:

Caractéristiques	Fréquence des séances/modules
<b>Activités d'apprentissage</b>	
Lectures de livres ou de textes	7 (7.02)
Activités d'appropriation de nouvelles connaissances	7 (6.53)
Exercices pratiques	6 (5.54)
Activités de découverte (sensibilisation / exploration)	1 (1.48)
Visites de sites Web externes	1
Activités de rédaction d'un rapport de recherche/visite	0
<b>Activités d'évaluation</b>	
Compléter un quiz/questionnaire/exercices sommatif	6 (5.52)
Compléter un quiz/questionnaire/exercice en ligne (pratique / formatif)	2 (1.98)

Le tableau 30 contient les caractéristiques en nombres absolus que doivent avoir les cours qui tendent vers le cours-type no 1. Ces cours proposent aux étudiants peu d'occasions d'utiliser un livre (7), de réaliser des exercices et des entraînements (7), de visionner des clips vidéo ou audio (5), des diaporamas PowerPoint (2) de visiter des sites Web externes (2). De plus, ils ne requièrent pas des étudiants qu'ils réalisent des activités utilisant des jeux ou pour discuter, critiquer et commenter des travaux. En ce qui concerne les activités d'évaluation, les étudiants doivent passer un examen sommatif, réaliser un travail noté et plusieurs autres évaluations sommatives autres que l'examen (5). La fréquence des évaluations formatives est faible (2). Finalement dans le matériel didactique du cours-type no 1, les étudiants doivent utiliser un logiciel spécifique au cours, et le nombre de vidéos à visionner (3) et de textes à lire (4) sont faibles.

## Rapport de recherche scientifique

**Tableau 30. Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 1 (Cluster 1) où les étudiants sont invités à:**

Caractéristiques	Fréquences	Moyenne des fréquences <sup>7</sup>
<b>Activités d'apprentissage</b>		
Utiliser un livre	Faible 7 (6.99)	10.11
Réaliser des exercices et entraînements	Faible 7 (6.53)	8.31
Visionner des clips vidéo ou audio	Faible 5 (4.55)	9.37
Visionner des diaporamas PowerPoint (images)	Très Faible 2 (2,02)	6.53
Visiter des sites Web externes au cours	Moyen 2 (1.51)	2.09
Réaliser des activités de discussion, de critique ou de formulation de commentaire d'un travail	Nulle 0	0.04
Utiliser des jeux ou un simulateur	Nulle 0	0.08
<b>Activités d'évaluation</b>		
Compléter des évaluations sommatives autres qu'un examen	Moyen 5 (4.98)	3.87
Compléter des examens sommatifs	Moyen 1	1.04
Compléter des évaluations formatives	Faible 2 (1.98)	5.88
Compléter des travaux notés	Faible 1 (1.01)	2.45
<b>Matériel didactique</b>		
Utiliser des logiciels spécifiques pour le cours	Élevée 1 (0,51)	0.27
Nombre de vidéos	Très faible 3 (3.03)	8.65
Nombre de textes	Faible 4 (3.99)	5.86

### 13.2.2 Le cours-type (cluster) no 2

Comme illustré dans le tableau 31, le cours-type no 2 est un cours où dans les 15 séances / modules, les étudiants sont invités dans presque la totalité des séances à réaliser des activités d'appropriation de nouvelles connaissances (13 séances) et à visiter des sites Web externes (12 séances). Dans plus de la moitié des séances, les étudiants doivent lire des textes ou des livres (9). Il y a peu de séances pour réaliser des activités de découverte (2), la rédaction d'un rapport de visite ou de recherche (1) ou faire des exercices pratiques. Dans ce cours-type, les étudiants doivent réaliser des activités d'évaluation formative dans les deux tiers des séances ou modules (10 séances), mais ils n'ont pas de quiz ou de questionnaires à compléter dans le cadre d'une activité d'évaluation sommative.

**Tableau 31. Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 2 (Cluster 2) où l'on demande aux étudiants de réaliser des :**

Caractéristiques	Fréquence des séances/modules
<b>Activités d'apprentissage</b>	
Activités d'appropriation de nouvelles connaissances	13 (12.57)
Visites de sites Web externes	12 (11.78)
Lectures de livres ou de textes	9 (9.41)
Activités de découverte (sensibilisation / exploration)	2 (1.57)
Activités de rédaction d'un rapport de recherche/visite	1 (0.78)
Des exercices pratiques	1 (0.78)
<b>Activités d'évaluation</b>	
Compléter un quiz/questionnaire/exercice en ligne (pratique / formatif)	10 (10,06)
Compléter un quiz/questionnaire/exercices sommatif	0

<sup>7</sup> La qualification des fréquences est calculée à partir du nombre d'écarts types distribué à partir de la moyenne calculée.

Le tableau 32 contient les caractéristiques en nombres absolus que doivent avoir les cours qui tendent vers le cours-type no 2. Ces cours proposent aux étudiants de visionner une dizaine de vidéos, d'utiliser une livre à plusieurs reprises (9 fois) et de visiter des sites Web externes au cours (à deux reprises). Les étudiants ne sont pratiquement pas appelés à consulter des diaporamas PowerPoint ou faire des exercices. En ce qui concerne les activités d'évaluation, les cours proposent beaucoup d'activités d'évaluation formative (9), des travaux notés (4) et des évaluations sommatives autres que l'examen (4) et il n'y a pas d'examen formel. Finalement, dans le matériel didactique le nombre de vidéos à visionner est élevé (10), les étudiants sont appelés à utiliser un logiciel spécifique au cours et il y a peu de textes à lire (2).

**Tableau 32. Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 2 (Cluster 2) où l'on demande aux étudiants de :**

Caractéristiques	Fréquences	Moyenne des fréquences
<b>Activités d'apprentissage</b>		
Réaliser des activités de discussion, de critique ou de formulation de commentaire d'un travail	Très élevé 0 (0.22)	0.04
Utiliser des jeux ou un simulateur	Très élevée 0 (0.43)	0.08
Visionner des clips vidéo ou audio	Moyen 10 (9.57)	9.37
Utiliser un livre	Moyen 9 (9.41)	10.11
Visiter des sites Web externes au cours	Moyen 2 (2.37)	2.09
Visionner des diaporamas PowerPoint (images)	Très faible 1 (0.65)	6.53
Réaliser des exercices et entraînements	Nulle 0	8.31
<b>Activités d'évaluation</b>		
Compléter des évaluations formatives	Très élevée 9 (9.41)	5.88
Compléter des travaux notés	Élevée 4	2.45
Compléter des évaluations sommatives autres qu'un examen	Moyen 4	3.87
Compléter des examens sommatifs	Nulle 0	1.04
<b>Matériel didactique</b>		
Nombre de vidéos	Élevée 10 (9.57)	8.65
Utiliser des logiciels spécifiques pour le cours	Élevée 1 (0.86)	0.27
Nombre de textes	Faible 2 (2.37)	5.86

### 13.2.3 Le cours-type (cluster) no 3

Comme illustré dans le tableau 33, le cours-type (cluster) no 3 est un cours où dans les 15 séances / modules, les étudiants sont invités dans presque la totalité des séances à réaliser des activités d'appropriation de nouvelles connaissances (14 séances) et dans plusieurs séances, à lire dans des livres ou des textes (12 séances) et faire exercices pratiques (11 séances).

**Tableau 33. Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 3 (Cluster 3) où l'on demande aux étudiants de réaliser des :**

Caractéristiques	Fréquence des séances/modules
<b>Activités d'apprentissage</b>	
Activités d'appropriation de nouvelles connaissances	14 (13.27)
Lectures de livres ou de textes	12 (12.38)
Des exercices pratiques	11 (11.15)
Visites de sites Web externes	6 (5.68)
Activités de découverte (sensibilisation / exploration)	1 (1.38)
Activités de rédaction d'un rapport de recherche/visite	0
<b>Activités d'évaluation</b>	
Compléter un quiz/questionnaire/exercice en ligne (pratique / formatif)	5 (5.45)
Compléter un quiz/questionnaire/exercices sommatif	0

Dans près de la moitié des séances (6 séances), ils doivent visiter des sites Web externes au cours. Dans ce cours-type, il y a peu de séances pour réaliser des activités de découverte (1) et la rédaction d'un rapport de visite ou de recherche est absente. Dans ce cours-types no 3, les étudiants doivent réaliser des activités d'évaluation formative dans cinq des séances ou modules et ils n'ont pas de quiz ou de questionnaire à compléter dans le cadre d'une activité d'évaluation sommative.

Le tableau 34 contient les caractéristiques en nombres absolus que doivent avoir les cours qui tendent vers le cours-type 3. Ce cours-type 3 propose souvent aux étudiants de visiter des sites Web externes au cours (7) et de faire des exercices (10). L'utilisation d'un livre est moyenne (10) tout comme la consultation d'un diaporama PowerPoint (4) et il y a peu de fois où les étudiants doivent visionner un clip vidéo ou audio (4). Les étudiants ne sont pas appelés à réaliser des activités de discussion de critique et de formulation de commentaires ou encore de participer à un jeu ou utiliser un simulateur. En ce qui concerne les activités d'évaluation, le cours-type propose de compléter 6 évaluations formatives, 1 examen, 2 travaux notés 3 évaluations sommatives autres que l'examen. Finalement, dans le matériel didactique le nombre de textes à lire est élevé (7), il y a peu de vidéos à visionner (5) et il n'y a pas de logiciel spécifique au cours à utiliser.

**Tableau 34 - Fréquence des caractéristiques qui distinguent du cours-type 3 (Cluster 3) où l'on demande aux étudiants de:**

Caractéristiques	Fréquences	Moyenne des fréquences
<b>Activités d'apprentissage</b>		
Visiter des sites Web externes au cours	Très élevée 7 (6.61)	2.09
Réaliser des exercices et entraînements	Élevée 10 (10.01)	8.31
Utiliser un livre	Moyen 10 (10.12)	10.11
Visionner des diaporamas PowerPoint (images)	Faible 4 (4.04)	6.53
Visionner des clips vidéo ou audio	Très Faible 4 (4.67)	9.37
Réaliser des activités de discussion, de critique ou de formulation de commentaire d'un travail	Nulle 0	0.04
Utiliser des jeux ou un simulateur	Nulle 0	0.08
<b>Activités d'évaluation</b>		
Compléter des évaluations formatives	Moyenne 6 (6.03)	5,88
Compléter des évaluations sommatives autres qu'un examen	Moyenne 3 (3.37)	3.87
Compléter des travaux notés	Moyenne 2 (2.25)	2.45
Compléter des examens sommatifs	Moyenne 1 (1.12)	1.04
<b>Matériel didactique</b>		
Nombre de textes	Élevée 7 (6.93)	5.86
Nombre de vidéos	Très Faible 5 (4.59)	8.65
Utiliser des logiciels spécifiques pour le cours	Nulle 0	0.27

### 13.2.4 Le cours-type (cluster) no 4

Comme illustré dans le tableau 35, le cours-type (cluster) no 4 est un cours où dans les 15 séances / modules, les étudiants sont invités dans presque la totalité des séances à réaliser des exercices pratiques (14 séances), faire des activités d'appropriation de nouvelles connaissances (12 séances) et dans quelques séances, lire dans des livres ou des textes (4 séances). Dans le cours-type 4, la visite de sites Web externes, les activités de découverte, la rédaction d'un rapport de visite ou de recherche est absente. Dans ce cours-type, les étudiants doivent réaliser des activités d'évaluation formative dans treize des séances ou modules et ils n'ont pas de quiz ou de questionnaire à compléter dans le cadre d'une activité d'évaluation sommative.

## Rapport de recherche scientifique

*Tableau 35- Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 4 (Cluster 4) où l'on demande aux étudiants de réaliser des:*

Caractéristiques	Fréquence des séances/modules
<b>Activités d'apprentissage</b>	
Exercices pratiques	14
Activités d'appropriation de nouvelles connaissances	12
Lectures de livres ou de textes	4
Visites de sites Web externes	0
Activités de découverte (sensibilisation / exploration)	0
Activités de rédaction d'un rapport de recherche/visite	0
<b>Activités d'évaluation</b>	
Compléter un quiz/questionnaire/exercice en ligne (pratique / formatif)	13
Compléter un quiz/questionnaire/exercices sommatif	0

Le tableau 36 contient les caractéristiques en nombres absolus que doivent avoir les cours qui tendent vers le cours-type no 4. Ce cours propose souvent aux étudiants de consulter un diaporama PowerPoint (14), visionner un clip vidéo ou audio (14) et de faire des exercices (12). L'utilisation d'un livre est moyenne (12). Les étudiants ne sont pas appelés à visiter des sites Web externes au cours, faire des activités de discussion de critique et de formulation de commentaires ou encore de participer à un jeu ou utiliser un simulateur. En ce qui concerne les activités d'évaluation, le cours-type propose de compléter 12 évaluations formatives, 2 examens, 2 travaux notés, 4 évaluations sommatives autres que l'examen. Finalement, dans le matériel didactique le nombre de vidéos à visionner (14) est élevé, le nombre de textes à lire est moyen (4) et il n'y a pas de logiciel spécifique au cours à utiliser.

*Tableau 36 - Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 4 (Cluster 4) où l'on demande aux étudiants de:*

Caractéristiques	Fréquences	Moyenne des fréquences
<b>Activités d'apprentissage</b>		
Visionner des diaporamas PowerPoint (images)	Très élevée 14	6.53
Visionner des clips vidéo ou audio	Élevée 14	9.37
Réaliser des exercices et entraînements	Élevée 12	8.31
Utiliser un livre	Moyenne 12	10.11
Visiter des sites Web externes au cours	Nulle 0	2.09
Réaliser des activités de discussion, de critique ou de formulation de commentaire d'un travail	Nulle 0	0.04
Utiliser des jeux ou un simulateur	Nulle 0	0.08
<b>Activités d'évaluation</b>		
Compléter des évaluations formatives	Très élevée 12	5.88
Compléter des examens sommatifs	Élevée 2	1.04
Compléter des évaluations sommatives autres qu'un examen	Moyenne 4	3.87
Compléter des travaux notés	Moyenne 2	2.45
<b>Matériel didactique</b>		
Nombre de vidéos	Très Élevée 14	8.65
Nombre de textes	Moyenne 4	5.86
Utiliser des logiciels spécifiques pour le cours	Nulle 0	0.27

### 13.2.5 Le cours-type (cluster) no 5

Comme illustré dans le tableau 37, le cours-type (cluster) no 5 est un cours où dans les 15 séances / modules, les étudiants sont invités dans presque la totalité des séances à réaliser des activités d'appropriation de nouvelles connaissances (13 séances) et des activités de découverte (13 séances).

## Rapport de recherche scientifique

**Tableau 37 - Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 5 (Cluster 5) où l'on demande aux étudiants de réaliser des:**

Caractéristiques	Fréquence des séances/modules
<b>Activités d'apprentissage</b>	
Activités de découverte (sensibilisation / exploration)	13
Activités d'appropriation de nouvelles connaissances	13
Lectures de livres ou de textes	12
Faire des exercices pratiques	1
Visites de sites Web externes	0
Activités de rédaction d'un rapport de recherche/visite	0
<b>Activités d'évaluation</b>	
Compléter un quiz/questionnaire/exercice en ligne (pratique / formatif)	11
Compléter un quiz/questionnaire/exercices sommatif	0

Il y a plusieurs séances où ils doivent lire dans des livres ou des textes (12 séances), mais il y a seulement une séance où ils doivent faire des exercices pratiques. Dans ce cours-type, les étudiants doivent réaliser des activités d'évaluation formative dans onze des séances ou modules et ils n'ont pas de quiz ou de questionnaire à compléter dans le cadre d'une activité d'évaluation sommative.

Le tableau 38 contient les caractéristiques en nombres absolus que doivent avoir le cours qui tend vers le cours-type no 5. Ce cours-type propose souvent aux étudiants de faire des exercices (12), visionner un clip vidéo ou audio (14) et consulter un diaporama PowerPoint (11). L'utilisation d'un livre est moyenne (11). Les étudiants ne sont pas appelés à visiter des sites Web externes au cours, réaliser des activités de discussion de critique et de formulation de commentaires ou encore de participer à un jeu ou utiliser un simulateur. En ce qui concerne les activités d'évaluation, le cours propose de compléter 1 examen, 3 travaux notés, mais ne demande aucune évaluation formative. Finalement, dans le matériel didactique le nombre de textes à lire est très élevé (12), il y a beaucoup de vidéos à visionner (13) et il n'y a pas de logiciel spécifique au cours à utiliser.

**Tableau 38 - Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 5 (Cluster 5) où l'on demande aux étudiants de:**

Caractéristiques	Fréquences	Moyenne des fréquences
<b>Activités d'apprentissage</b>		
Réaliser des exercices et entraînements	Très élevée 12	8.31
Visionner des clips vidéo ou audio	Élevée 14	9.37
Visionner des diaporamas PowerPoint (images)	Élevée 11	6.53
Utiliser un livre	Moyenne 12	10.11
Visiter des sites Web externes au cours	Nulle 0	2.09
Réaliser des activités de discussion, de critique ou de formulation de commentaire d'un travail	Nulle 0	0.04
Utiliser des jeux ou un simulateur	Nulle 0	0.08
<b>Activités d'évaluation</b>		
Compléter des évaluations sommatives autres qu'un examen	Moyenne 3	3.87
Compléter des travaux notés	Moyenne 3	2.45
Compléter des examens sommatifs	Moyenne 1	1.04
Compléter des évaluations formatives	Nulle 0	5.88
<b>Matériel didactique</b>		
Nombre de textes	Très élevée 12	5.86
Nombre de vidéos	Élevée 13	8.65
Utiliser des logiciels spécifiques pour le cours	Nulle 0	0.27

### 13.2.6 Le cours-type (cluster) no 5

Comme illustré dans le tableau 39, le cours-type (cluster) no 5 est un cours où dans les 15 séances / modules, les étudiants sont invités dans presque la totalité des séances à réaliser des activités d'appropriation de nouvelles connaissances (13 séances) et des activités de découverte (13 séances). Il y a plusieurs séances où ils doivent lire dans des livres ou des textes (12 séances), mais il y a seulement une séance où ils doivent faire des exercices pratiques. Dans ce cours-type, les étudiants doivent réaliser des activités d'évaluation formative dans onze des séances ou modules et ils n'ont pas de quiz ou de questionnaire à compléter dans le cadre d'une activité d'évaluation sommative.

Tableau 39 - Nombre moyen de séances (modules) du cours-type 5 (Cluster 5) où l'on demande aux étudiants de réaliser des:

Caractéristiques	Fréquence des séances/modules
<b>Activités d'apprentissage</b>	
Activités de découverte (sensibilisation / exploration)	13
Activités d'appropriation de nouvelles connaissances	13
Lectures de livres ou de textes	12
Faire des exercices pratiques	1
Visites de sites Web externes	0
Activités de rédaction d'un rapport de recherche/visite	0
<b>Activités d'évaluation</b>	
Compléter un quiz/questionnaire/exercice en ligne (pratique / formatif)	11
Compléter un quiz/questionnaire/exercices sommatif	0

Le tableau 40 contient les caractéristiques en nombres absolus que doivent avoir le cours qui tend vers le cours-type no 5. Ce cours-type propose souvent aux étudiants de faire des exercices (12), visionner un clip vidéo ou audio (14) et consulter un diaporama PowerPoint (11). L'utilisation d'un livre est moyenne (11).

Tableau 40 - Fréquence des caractéristiques qui distinguent le cours-type 5 (Cluster 5) où l'on demande aux étudiants de:

Caractéristiques	Fréquences	Moyenne des fréquences
<b>Activités d'apprentissage</b>		
Réaliser des exercices et entraînements	Très élevée 12	8.31
Visionner des clips vidéo ou audio	Élevée 14	9.37
Visionner des diaporamas PowerPoint (images)	Élevée 11	6.53
Utiliser un livre	Moyenne 12	10.11
Visiter des sites Web externes au cours	Nulle 0	2.09
Réaliser des activités de discussion, de critique ou de formulation de commentaire d'un travail	Nulle 0	0.04
Utiliser des jeux ou un simulateur	Nulle 0	0.08
<b>Activités d'évaluation</b>		
Compléter des évaluations sommatives autres qu'un examen	Moyenne 3	3.87
Compléter des travaux notés	Moyenne 3	2.45
Compléter des examens sommatifs	Moyenne 1	1.04
Compléter des évaluations formatives	Nulle 0	5.88
<b>Matériel didactique</b>		
Nombre de textes	Très élevée 12	5.86
Nombre de vidéos	Élevée 13	8.65
Utiliser des logiciels spécifiques pour le cours	Nulle 0	0.27



Les étudiants ne sont pas appelés à visiter des sites Web externes au cours, réaliser des activités de discussion de critique et de formulation de commentaires ou encore de participer à un jeu ou utiliser un simulateur. En ce qui concerne les activités d'évaluation, le cours propose de compléter 1 examen, 3 travaux notés, mais ne demande aucune évaluation formative. Finalement, dans le matériel didactique le nombre de textes à lire est très élevé (12), il y a beaucoup de vidéos à visionner (13) et il n'y a pas de logiciel spécifique au cours à utiliser.

### 13.3 Les caractéristiques personnelles et les cours-types

Une analyse de type ANOVA de la répartition de l'échantillon sur le plan des caractéristiques personnelles par rapport aux cinq cours-types a été effectuée pour en relever les différences significatives (Tableau 41). En moyenne, il y a plus de femmes dans le cours-type 1 que dans le cours-type 3 ( $p = .003$ ) et le cours type 4 ( $p = .002$ ). Les mères des étudiants du cours-type 2 ont en moyenne une plus grande scolarité que les mères des étudiants du cours-type 4 ( $p = .009$ ). Les étudiants du cours-type 2 ( $p = .025$ ) et du cours-type 5 ( $p = .009$ ) sont, en moyenne, plus loin (temps calculé en minutes) de leur université que les étudiants du cours-type 3.

**Tableau 41. Synthèse des différences significatives entre les caractéristiques personnelles et les modes d'organisation pédagogique**

Variables	Différence (Post-Hoc de Tukey)
<b>Le genre</b> ( $F_{(791,2)} = 4.914$ ; $p = .001$ )	En moyenne, il y a plus de femmes dans le cours-type 1 que dans le cours-type 3 ( $p = .003$ ) et le cluster 4 ( $p = .002$ ).
<b>La scolarité de la mère</b> ( $F_{(791,7)} = 2.972$ ; $p = .019$ )	Les mères des étudiants du cours-type 2 ont en moyenne une plus grande scolarité que les mères des étudiants du cours-type 4 ( $p = .009$ ).
<b>La distance</b> ( $F_{(791,7)} = 4.084$ ; $p = .003$ )	Les étudiants du cours-type 2 sont, en moyenne, plus loin (temps calculé en minutes) de leur établissement d'enseignement que les étudiants du cours-type 3 ( $p = .025$ ).  Les étudiants du cours-type 5 sont, en moyenne, plus loin (temps calculé en minutes) de leur établissement d'enseignement que les étudiants du cours-type 3 ( $p = .009$ ).
<b>Le type de programme</b> ( $F_{(791,5)} = 6.636$ ; $p < .001$ )	Corrélation entre les cours-types et le type de programme ( $F_{(791,5)} = 46.356$ ; $p < .001$ ).  Le V de Cramer ( $\phi_c$ ) indique que 12.4 % ( $p < .001$ ) de la variation entre les types de programmes peuvent s'expliquer par les cours-types. Il n'est pas possible de savoir quelle direction prend cette corrélation.

Par la suite, nous avons fait une analyse ANOVA des cours-types par rapport aux caractéristiques de notre échantillon et l'abandon de cours. Le tableau 42 ne montre aucune différence statistiquement significative lorsque nous contrôlons les caractéristiques personnelles.

**Tableau 42. Analyse ANOVA des cours-types, des caractéristiques personnelles et de l'abandon des cours**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.593	4	.148	1.083	.364
Within Groups	107.343	785	.137		
Total	107.935	789			

Ainsi, les cours-types, à eux seuls, ne semblent pas être en mesure d'expliquer la propension d'abandon des étudiants dans notre échantillon.

### 13.4 Les stratégies d'apprentissage et les modes d'organisation pédagogique de FADEL

Différentes analyses ont été réalisées pour déterminer l'influence de stratégies d'apprentissage utilisées dans le cours en FADEL sur l'abandon des cours et des programmes

#### 13.4.1 L'analyse descriptive des stratégies utilisées pendant un cours dispensé en FADEL

Selon les répondants, plus de 30 % d'entre eux considèrent que le travail demandé dans le cours est difficile et qu'ils ont de la difficulté à se concentrer (Tableau 43).

- 88,30 % sont heureux de leur décision d'être inscrit dans un cours en ligne
- 8,39 % considèrent qu'ils ne souffrent pas de solitude lorsqu'ils suivent un cours en ligne
- 7,70 % aiment faire les travaux proposés, réalisent les activités selon les échéanciers prévus dans le cours et sont satisfaits de leur niveau de performance dans le cours.
- 32,0 % considèrent que le travail demandé dans le cours est difficile et qu'ils ont de la difficulté à se concentrer.

Tableau 43. Stratégies d'apprentissage utilisées pendant un cours

Stratégies	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
J'ai de la difficulté à me concentrer dans ce cours	2,4	30,5	36	24,4	6,7
				31,10	
Je suis satisfait de mon niveau de performance dans le cours	13,7	3,8	12,6	47,8	22,1
				69,90	
Je trouve que le travail demandé dans le cours est difficile.	2,5	19,6	45,9	26,9	5,1
				32,00	
Je suis heureux de ma décision d'être inscrit dans ce cours	2	2,8	6,8	37	51,3
				88,30	
J'aime faire les travaux proposés dans ce cours	2,5	5,4	14,3	47,5	30,2
				77,7	
Je réalise les activités selon les échéanciers prévus dans le cours	2,4	9,6	17,1	34	36,9
				70,90	
Le fait que le cours soit en ligne (ou partiellement en ligne) m'amène à souffrir de solitude ( <b>inversé</b> )	3	67,5	16,4	10,7	2,3
		83,90		13,00	
Légende : les surlignés en orange facilitent la lecture du tableau.					

#### 13.4.2 L'analyse des stratégies d'apprentissage par rapport à l'abandon du cours et non-réinscription

Les résultats au test T de Student (Tableau 44) indique qu'une seule stratégie est significative, plus l'étudiant est insatisfait de son niveau de performance, plus il aura tendance à abandonner le cours ( $t_{(791-2)}=2.868, p=.005$ )

**Tableau 44 Test t de Student pour abandon de cours**

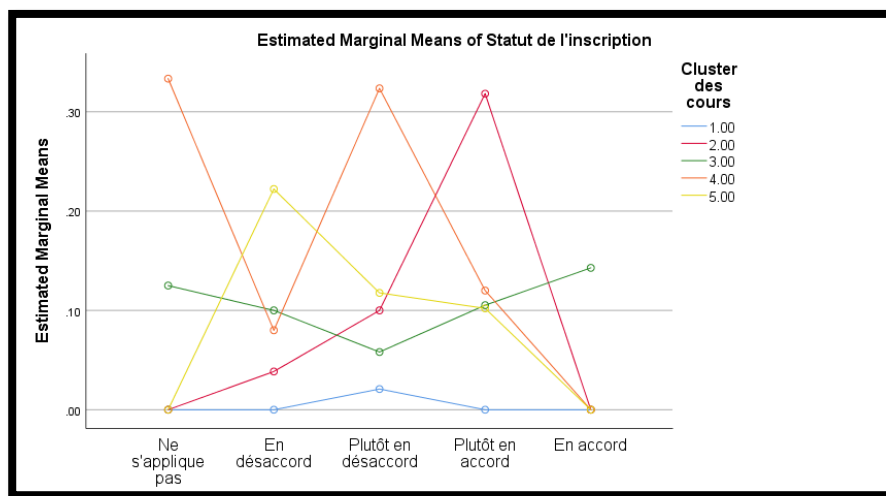
		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Je suis satisfait de mon niveau de performance dans le cours	Equal variances assumed	8.967	.003	3.089	789	.002	.370	.120	.135	.605
	Equal variances not assumed			2.868	172.067	.005	.370	.129	.115	.625

Toutefois toutes les stratégies d'apprentissage n'ont pas d'incidence sur la non-réinscription aux études.

### 13.4.3 L'analyse des stratégies d'apprentissage dans les cours-types par rapport à l'abandon du cours et non-réinscription

Aucune différence statistiquement significative entre la réponse donnée aux énoncés de stratégies d'apprentissage par l'étudiant selon son cours-type et l'abandon du cours. Toutefois, les résultats indiquent une différence significative pour la non-réinscription aux études par rapport à certaines stratégies d'apprentissage.

Ainsi la figure 16 indique les tendances des étudiants selon l'énoncé suivant « Je trouve que le travail demandé dans le cours est difficile » ( $F_{(791-5)} = 3.046$ ,  $p = .004$ ,  $\eta^2$  partiel = .044 puissance observée = .983). Les étudiants du cours-type 1 qui sont en désaccord avec l'énoncé (en désaccord / plutôt en désaccord) ont tendance à moins se désinscrire après 2 sessions consécutives comparativement aux étudiants des cours-types 4 ( $p = .001$ ) et 5 ( $p = .034$ ). Les étudiants du cours-type 3 qui sont en désaccord avec l'énoncé (en désaccord / plutôt en désaccord) ont tendance à moins se désinscrire après 2 sessions consécutives comparativement aux étudiants du cours-type 4 ( $p = .0216$ ).



**Figure 16. Je trouve que le travail demandé dans le cours est difficile**

La figure 17 indique des tendances sur cet énoncé « Je suis heureux de ma décision d'être inscrit dans ce cours » ( $F_{(791-5)} = 1.735$ ,  $p = .004$ ,  $\eta^2$  partiel = .035 puissance observée = .939 ). Les étudiants du cours-type 4 qui ont répondu 'ne s'applique pas' à cet énoncé se désinscrivent plus souvent après 2 sessions consécutives comparativement aux étudiants des cours-types 1 ( $p = .001$ ) et 3 ( $p = .027$ ). Les étudiants du cours-type 5 qui ont répondu 'ne s'applique pas' et 'en désaccord' à cet

énoncé se désinscrivent plus souvent après 2 sessions consécutives comparativement aux étudiants du cours-type 1 ( $p = .035$ )

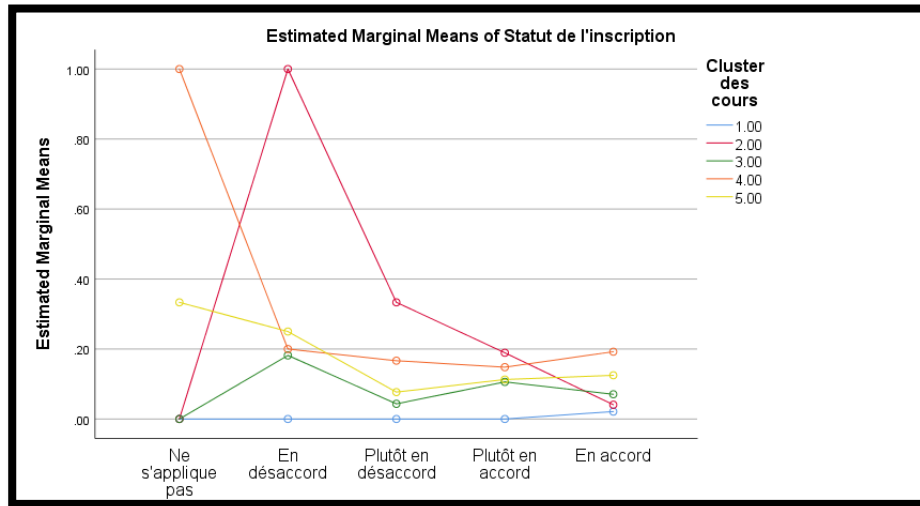


Figure 17. Je suis heureux de ma décision d'être inscrit dans ce cours

Enfin, la figure 18 indique les tendances pour cet énoncé « J'aime faire les travaux proposés dans ce cours » ( $F_{(791-5)} = 1.733$ ,  $p = .036$ ,  $\eta^2$  partiel = .035 puissance observée = .939). Les étudiants du cours-type 4 qui ont répondu 'ne s'applique pas' à cet énoncé se désinscrivent plus souvent après 2 sessions consécutives comparativement aux étudiants du cours-type 1 ( $p = .001$ ). Les étudiants du cours-type 5 qui ont répondu 'plutôt en accord' à cet énoncé se désinscrivent plus souvent après 2 sessions consécutives comparativement aux étudiants du cours-type 1 ( $p = .035$ ). Les étudiants du cours-type 4 qui ont répondu 'ne s'applique pas' et 'en désaccord' à cet énoncé se désinscrivent plus souvent après 2 sessions consécutives comparativement aux étudiants du cours-type 3 ( $p = .027$ ).

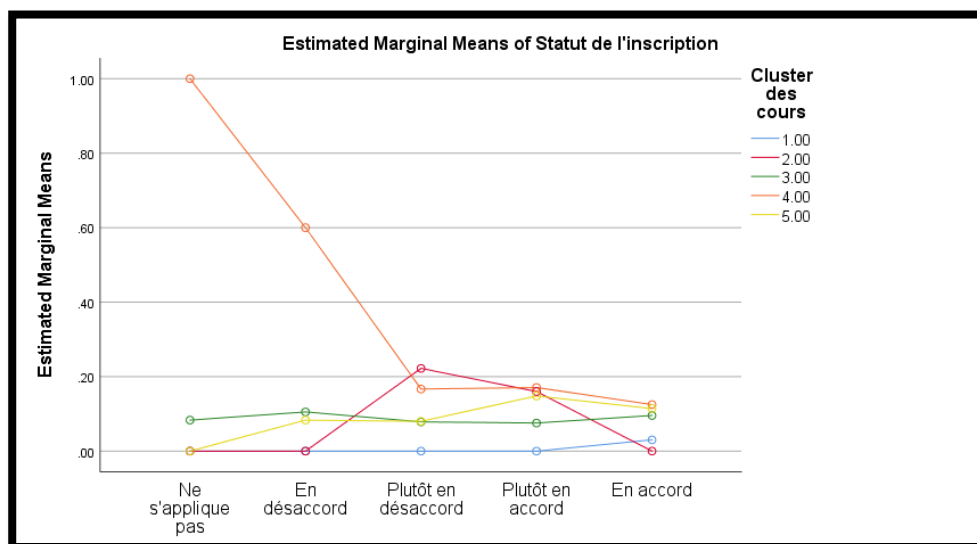


Figure 18. J'aime faire les travaux proposés dans ce cours

Bien que ces énoncés soient statistiquement significatifs d'un point de vue exploratoire, il est important de souligner que les liens qui régissent ces variables doivent être approfondis afin de conclure qu'ils sont prédicteurs.

### 13.4.4 L'analyse des stratégies d'apprentissage selon la répartition des étudiants dans les cours-types

Le tableau 45 indique que les étudiants du cours-type 4 sont plus en accord avec l'énoncé « Je réalise les activités selon les échéanciers prévus dans le cours » ( $F_{(791,5)} = 2.522$ ,  $p = .04$ ) comparativement aux étudiants du cours-type 5 ( $p = .02$ ).

**Tableau 45 Analyse Post-Hoc de Tukey concernant l'énoncé « Je réalise les activités selon les échéanciers prévus dans le cours » selon le cluster des cours**

(I) Cluster des cours	(J) Cluster des cours	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1.00	2.00	.104	.155	.963	-.32	.53
	3.00	.090	.125	.953	-.25	.43
	4.00	-.154	.158	.868	-.59	.28
	5.00	.274	.141	.294	-.11	.66
2.00	1.00	-.104	.155	.963	-.53	.32
	3.00	-.014	.121	1.000	-.35	.32
	4.00	-.257	.155	.457	-.68	.17
	5.00	.170	.137	.728	-.20	.54
3.00	1.00	-.090	.125	.953	-.43	.25
	2.00	.014	.121	1.000	-.32	.35
	4.00	-.243	.125	.292	-.58	.10
	5.00	.184	.102	.373	-.10	.46
4.00	1.00	.154	.158	.868	-.28	.59
	2.00	.257	.155	.457	-.17	.68
	3.00	.243	.125	.292	-.10	.58
	5.00	.427 <sup>*</sup>	.140	.020	.04	.81
5.00	1.00	-.274	.141	.294	-.66	.11
	2.00	-.170	.137	.728	-.54	.20
	3.00	-.184	.102	.373	-.46	.10
	4.00	-.427 <sup>*</sup>	.140	.020	-.81	-.04

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

### 13.5 Les choix technologiques des étudiants dans les cours-types

Les résultats du tableau 46 indiquent que les étudiants du cours-type 1 trouvent plus utiles les outils d'adaptation à des troubles de santé mentale dans leurs cours/département comparativement aux étudiants des cours-types 4 et 5. Ils trouvent également plus utiles les outils d'adaptation à des troubles de déficit d'adaptation dans leur cours/département comparativement aux étudiants des cours-types 2, 4 et 5. Également, ils trouvent moins utiles les outils à la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.) dans leur cours/département comparativement aux étudiants des cours-types 2, 4 et 5. Enfin, les étudiants du cours-type 1 trouvent moins utiles les outils de type portfolio dans leurs cours/département comparativement aux étudiants des cours du cours-type 4 (axé sur le visuel et pratique).

Les étudiants du cours-type 2 trouvent moins utiles les outils de dépôt des travaux dans leurs cours/département comparativement aux étudiants des cours des quatre autres cours-types 1, 3, 4 et 5.

Les étudiants du cours-type 3 trouvent moins utiles les outils à la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.) dans leurs cours/département comparativement aux étudiants des cours-types 4 et 5.

Les étudiants du cours-type 4 trouvent plus utiles les outils pour l'évaluation diagnostique et formative dans leur cours/département comparativement aux étudiants des cours-types 1 et 3.

Les étudiants du cours-type 5 trouvent plus utiles les outils pour l'analyse de contenu et la planification d'activités dans leurs cours/département comparativement aux étudiants du cours-type 2.

**Tableau 46. Choix technologiques et les modes d'organisation pédagogique**

Outil	Signification (ANOVA)	Post-Hoc (Tukey)
Outils d'adaptation à des troubles de santé mentale	( $F_{(791,6)} = 4.155; p = .002$ )	Différence significative aux cours-types 1 et 4 (.026) et 1 et 5 (.004).
Outils d'adaptation à des troubles de déficit d'adaptation	( $F_{(791,6)} = 4.161; p = .002$ )	Différence significative aux cours-types 1 et 2 (.043), 1 et 4 (.01) et 1 et 5 (.043)
Outils à la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.)	( $F_{(791,6)} = 8.16; p < .001$ )	Différence significative aux cours-types 1 et 2 (.039), 1 et 4 (.001), 1 et 5 (.001), 3 et 4 (.016) et 3 et 5 (.001).
Outils de type portfolio	( $F_{(791,6)} = 3.715; p = .005$ )	Différence significative aux cours-types 1 et 4 (.002)
Outils de dépôt des travaux	( $F_{(791,6)} = 5.251; p < .001$ )	Différence significative aux cours-types 1 et 2 (.023), 2 et 3 (.001), 2 et 4 (.001) et 2 et 5 (.002).
Outils pour l'évaluation diagnostique et formative	( $F_{(791,6)} = 4.909; p = .001$ )	Différence significative aux cours-types 1 et 4 (.032) et 3 et 4 (.001)
Outils pour l'analyse de contenu et la planification d'activités	( $F_{(791,6)} = 2.743; p = .028$ )	Différence significative aux cours-types 2 et 5 (.035)

### 13.6 Les cours-types, les caractéristiques personnelles et l'abandon d'un cours

Une dernière analyse croisée nous a permis de ressortir les facteurs de risque / protection des caractéristiques personnelles selon le cours-type par rapport à l'abandon du cours (Figure 19).

Les étudiants célibataires dans le cours-type 2 ont une plus grande propension à l'abandon du cours. De même s'ils sont mariés ou conjoints de fait dans le cours-type 2, ils ont une moins grande propension à abandonner le cours ( $X^2(3, N = 98) = 12.425, p = .0060$ ). L'effet est modéré ( $\phi_c = .34, p = .01$ ) (Cohen, 1988).

Les étudiants qui vivent seuls dans le cours-type 2 ont une plus grande propension à l'abandon du cours tandis que ceux qui vivent avec un conjoint et des enfants ont une moins grande propension à l'abandon du cours ( $X^2(5, N = 98) = 14.730, p = .012$ ). L'effet est modéré-forte ( $\phi_c = .41, p = .005$ ) (Cohen, 1988).

Les étudiants qui considèrent leur situation financière comme étant « excellente » et « bonne » ont moins de chance d'abandonner le cours-type 3. Au contraire, les étudiants qui considèrent leur situation financière comme étant « acceptable » et « inacceptable » ont plus de chance d'abandonner le cours-type 3. L'effet est faible ( $\phi_c = .177, p = .011$ ) (Cohen, 1988).

Les étudiants célibataires dans le cours-type 4 ont une plus grande propension à l'abandon du cours tandis que ceux qui sont mariés ont une moins grande propension à abandonner le cours ( $X^2(4, N = 91) = 8.413, p = .038$ ). L'effet est modéré ( $\phi_c = .304, p = .038$ ) (Cohen, 1988).

Les étudiants qui vivent avec ses deux parents ou avec son conjoint dans le cours-type 4 ont une moins grande propension à l'abandon du cours ( $X^2(5, N = 91) = 13.723, p = .008$ ). L'effet est modéré-forte ( $\phi_c = .388, p = .008$ ) (Cohen, 1988).

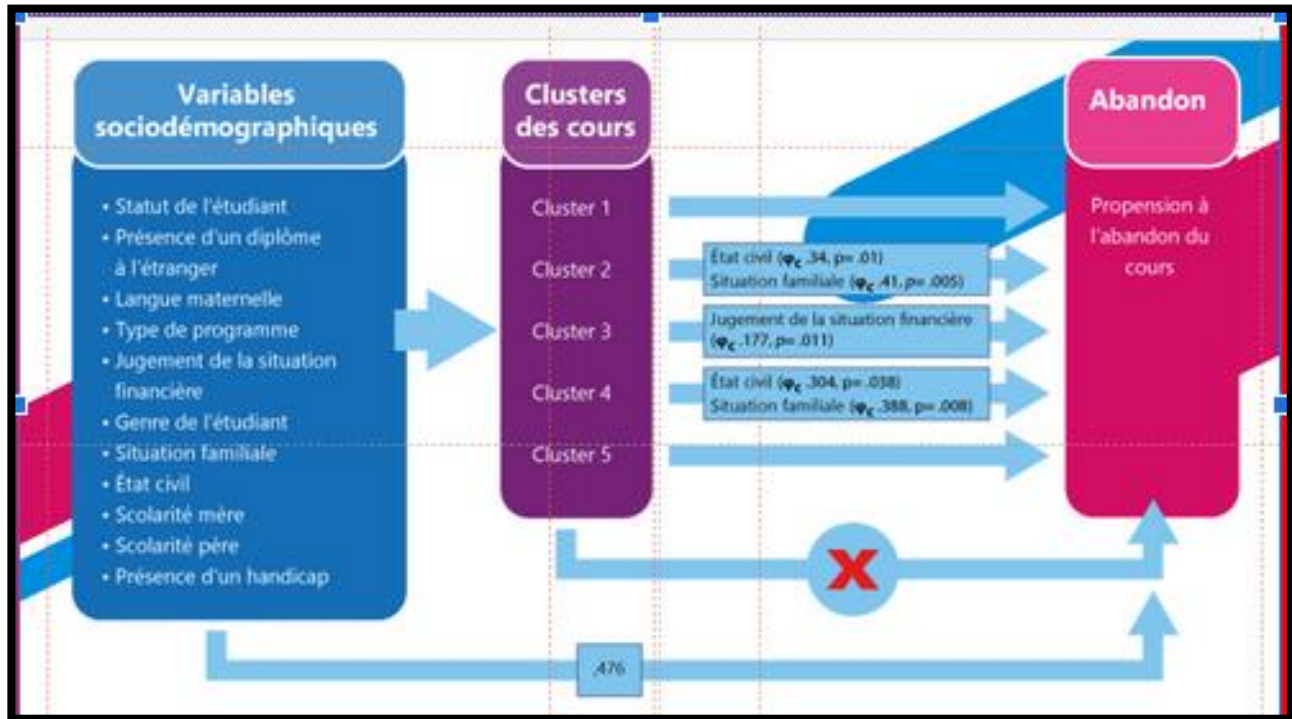


Figure 19. Modélisation de l'analyse des variables sociodémographiques en fonction des cours-types pour mesurer l'effet sur la PRS et l'abandon.

### 13.7 Quelques pistes sur les modes d'organisation pédagogiques à partir de l'entrevue des étudiants et des intervenants

Il ressort des propos des étudiants, différents aspects qui concernent les modes d'organisation pédagogique.

- **L'importance de diversifier les modalités d'enseignement** pour soutenir l'intérêt des étudiants. Les étudiants considèrent qu'il y a trop de lectures, de textes en PDF, de livres et de notes de cours.
- **L'importance de mettre à jour le contenu des cours** mis en ligne (texte et vidéo). Les étudiants constatent que certains cours ne sont pas mis à jour régulièrement : manque de cohérence entre l'information à la base toujours pertinente et les exemples qui ne sont plus à jour. Cette situation, lorsqu'elle se renouvelle trop souvent, devient démotivante et leur donne aux étudiants l'impression de perdre du temps et de l'argent.
- **L'absence d'activités pédagogiques de groupe** qui favorise le contact entre les étudiants et le travail d'équipe considéré comme motivationnel.
- Ils considèrent que certains cours sont exigeants sur le plan de l'évaluation sommative, notamment le nombre de travaux écrits (2-3), ajoutés aux examens (2).

- **L'absence de rétroactions dans les examens en salle** ne permet pas aux étudiants de confirmer leur compréhension de la matière et valider leur apprentissage. Pour obtenir de l'information sur les examens, les étudiants doivent contacter la personne tutrice pour l'obtenir et pour savoir ce qui a bien été et ce qui a moins bien été. Les répondants trouvent que ce manque de rétroaction rend l'apprentissage plus difficile.
- **L'importance des exercices pratiques qui sont très enrichissants et surtout d'une rétroaction aux exercices** tout au long du cours. Ils souhaiteraient une rétroaction qui réfère à des modèles, des exemples, au contenu à revoir afin de les réviser. Exercices pratiques et extrêmement enrichissants.
- **L'importance de l'aide à la navigation**
- **L'importance d'obtenir l'avis des étudiants sur le cours suivi** à l'aide d'un sondage à remplir à la fin du cours ou dans la session suivante.
- **L'accès à des cheminements types dans le programme**, ce qui nous permettrait d'avoir une idée des différentes complémentarités des cours, ce qui irait bien avec certains cours dépendant de nos aspirations professionnelles ou types de cours que nous préférons.
- **Les répondants considèrent qu'étudier à distance** est un modèle qui n'est peut-être pas pour tous. Cela dépend des styles d'apprentissage des gens. Il faut savoir s'organiser, trouver des réponses à nos questions, faire les exercices de façon rigoureuse, etc.

Il ressort des propos des intervenants :

- **La diversification des moyens utilisés** suscite l'engagement et la motivation des étudiants.
- **Les activités pédagogiques** doivent comporter des éléments de défis.
- **Les informations et contenus** utilisés dans les cours ne sont souvent pas très clairs, actualisés et conviviaux, notamment pour tous les étudiants et pour ceux qui viennent d'ailleurs.

## 14 LES MODES D'ENCADREMENT

Afin de répondre à la question générale « Quels sont les moyens / pratiques mis en place dans les modes d'encadrement pédagogique de la FADEL pour soutenir la PRS? », neuf questions ont été formulées et analysées dans notre étude :

- Avec quels acteurs (intervenants, étudiants) les étudiants interagissent-ils dans le cadre de leur cours?
- Quels sont les moyens de communication privilégiés par les étudiants et les intervenants?
- Les intervenants de l'encadrement sont-ils formés à cette activité, et si oui, comment?
- Quelle est l'appréciation du soutien reçu sur différents plans de soutien à l'apprentissage (cognitif, méthodologique, socioaffectif, etc.) ?
- Dans quelle mesure ces échanges soutiennent-ils les étudiants dans leurs apprentissages?
- Dans quelle mesure les proches (famille, amis) soutiennent-ils également les étudiants?
- Dans quelle mesure les étudiants sont-ils satisfaits des différentes formes de soutien dont ils bénéficient ?
- Cette appréciation influence-t-elle la persévérance des étudiants?
- Dans quelle mesure les caractéristiques personnelles des étudiants influencent-elles leurs besoins de soutien ?

Afin de comprendre l'influence de l'encadrement offert par les intervenants (tuteurs, professeurs) dans les parcours des étudiants, nous avons étudié la satisfaction des étudiants



concernant les modes (présentiel, synchrone, asynchrone) et types (individuel intervenant-étudiant, en groupe intervenant-étudiants, entre pairs) d'encadrement proposés dans les cours, les outils numériques offerts pour interagir et les formes de soutien prodigué par les intervenants et les pairs (cognitif, métacognitif, méthodologique, social, affectif, administratif, technique, concernant l'évaluation formative ou sommative) ainsi que par les proches (approbation des études entreprises, disponibilité, aide organisationnelle, aide à l'apprentissage).

Nous avons analysé les données recueillies de trois manières : d'une part, nous avons fait quelques constats à la lecture des tris à plat; d'autre part, nous avons fait des comparaisons à l'aide de test T de Student; enfin, nous avons fait une analyse de type clusters *Two-Steps* prenant en compte les caractéristiques sociodémographiques.

### 14.1 L'analyse descriptive de l'encadrement

Quatre constats intéressants ressortent des tableaux 47 et 48. Premièrement, l'encadrement offert convient à la majorité des étudiants puisqu'aucun changement n'est souhaité (Tableau 47). Une question posée ailleurs sur le délai de réponse des tuteurs va également en ce sens puisque la grande majorité des étudiants (81 %) trouve le délai de réponse de l'intervenant, qu'il a dans le cours pour lequel il répond au questionnaire raisonnable.

Deuxièmement, la situation la plus courante est celle concernant les interactions en ligne asynchrone (Tableau 47). Nous observons effectivement une réelle prédominance des échanges par courriels, relativement à d'autres moyens de communication asynchrone tels que les forums, mais aussi et surtout relativement aux moyens de communication synchrone tels que la vidéoconférence ou le chat. Il est par ailleurs intéressant d'observer que dans les moyens de communication synchrone, le plus utilisé est le téléphone, autrement dit, la technologie la plus ancienne parmi celles proposées (Tableau 48).

Troisièmement, les étudiants qui souhaitent moins d'interactions sont rares, et jusqu'à un quart d'entre eux souhaiterait davantage d'interactions. Il peut être noté, d'une part, que les interactions souhaitées sont avant tout d'ordre interindividuel (entre intervenant et étudiants), mais concernent aussi dans une moindre mesure les échanges comprenant d'autres étudiants et, d'autre part, que la hausse des échanges souhaitée porte un peu plus sur le mode synchrone que sur le mode asynchrone et concerne plus rarement les échanges en présence (Tableau 47).

Quatrièmement, les taux de « ne s'applique pas » sont relativement élevés et peut-être encore plus qu'il n'y paraît, car certains résultats doivent être interprétés avec prudence. Ainsi, dans le cadre des situations d'interaction non proposées dans le cours (Tableau 47), certains étudiants ont répondu « ne s'applique pas », comme nous l'avions envisagé, mais la plupart semble avoir indiqué qu'ils ne souhaitent « aucun changement », autrement dit le fait de ne pas avoir ces types d'interactions leur convient, et convient peut-être aussi à ceux ayant répondu que cela ne s'appliquait pas. Il en va de même concernant le degré d'utilité perçu des outils de communication (Tableau 48) en ce sens qu'il est possible d'envisager que certains étudiants aient répondu concernant le degré d'utilité en fonction de leur perception de ce qui pourrait être utile plutôt que de la réalité du cours dans quel cas les taux de « ne s'applique pas » pourraient là aussi être encore un peu plus élevés. D'où l'intérêt de croiser la lecture du tableau 47 concernant les modes de communication avec celle du tableau 48 qui permet notamment de faire ressortir que 92 % des étudiants déclarent qu'il n'y a pas de rencontre en présence, et peu d'échanges synchrones

également (88,5 % pas d'interaction en vidéoconférence, 86,6 % pas de communication par clavardage, 63 % pas d'échange par téléphone).

**Tableau 47. Présence physique ou virtuelle**

Énoncés	Aucun changement (la situation me convient) en %	Une diminution en %	Une augmentation en %	Ne s'applique pas en %
Présence physique (rencontre en face à face) / Individuel (intervenant-étudiant)	68.4	1.5	7.3	22.8
Présence physique (rencontre en face à face) / en groupe (intervenant-étudiants)	64.7	1.5	5.9	27.8
Présence physique (rencontre en face à face) / entre pairs étudiants (groupe d'étudiants sans intervenant)	64.4	1.1	6.5	28
Présence en ligne synchrone (communication de manière simultanée) / individuelle (intervenant-étudiant)	58	2.9	24.9	14.2
Présence en ligne synchrone (communication de manière simultanée) / en groupe (intervenant-étudiants)	59.9	1.3	14.9	23.9
Présence en ligne synchrone (communication de manière simultanée) / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	60.5	1.3	13.8	24.4
Présence en ligne asynchrone (communication de manière différée) / Individuel (intervenant-étudiant)	63.3	4.2	22	10.5
Présence en ligne asynchrone (communication de manière différée) / en groupe (intervenant-étudiants)	65.4	2	13.2	19.4
Présence en ligne asynchrone (communication de manière différée) / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	65.4	1.4	12.9	20.3

De même, il est pertinent de lire les tableaux tout en ayant en tête l'analyse du design pédagogique des cours qui met en relief que seules des situations d'interactions asynchrone ou synchrone entre intervenants et étudiants sont prévues, aucune rencontre en présence, ni aucun échange avec les autres étudiants (dans le cadre de travail en groupe ou de mise à disposition de forum, par exemple) ne sont annoncés dans les cours.

**Tableau 48. Outils de communication**

Outils	Ne s'applique pas	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
Échanges par courriel	23.8	3.9	24.3	48	0
Échanges par appels téléphoniques	63.0	11.1	13.9	11.9	0
Échanges par clavardage (chat)	86.6	4.2	5.8	3.4	0
Échanges via forums	85.8	5.3	6.1	2.8	0
Échanges via des espaces d'écriture collaborative	85.2	3.4	3.9	3.7	3.8
Échanges par vidéoconférence	88.5	4.6	3.2	2.9	0.9
Échanges par médias sociaux	85.4	4.9	4.6	4.6	0.5
Échanges en présence réelle	92.0	3.8	1.3	2.4	0.5

## Rapport de recherche scientifique

Les interactions qu'ont les étudiants avec leurs intervenants varient selon les plans de soutien à l'apprentissage, tout comme la satisfaction qu'ils en retirent (Tableau 49). Il peut être noté que la majorité des interactions sont de l'ordre du soutien administratif, cognitif ou relatif aux évaluations sommatives tandis que le soutien est moins fréquent au niveau technique, métacognitif, méthodologique, au niveau des évaluations de type formatif et relativement rare au niveau socioaffectif. Il est également possible de remarquer que la satisfaction procurée par ce soutien est toute relative puisque presque aucun étudiant ne se déclare « très satisfait » et que les taux de « peu satisfaits » sont plus élevés que ceux de « plutôt satisfaits » pour tous les plans, de même une petite part des étudiants se déclare insatisfaite du soutien reçu.

Tableau 49. Satisfaction des interactions avec les intervenants pendant leurs cours (en %)

Les échanges	Ne s'applique pas	Pas satisfait	Peu satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
<b>Cognitifs (par rapport aux contenus du cours)</b>	41.5	5.1	28.7	24.6	0.1
Méthodologiques (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)	51.1	5.4	23.9	19.5	0
Administratifs (gestion du cours, consignes, etc.)	37.5	4.6	31.9	25.9	0.1
Techniques (technologie, etc.)	52	4.8	23.7	19.5	0
Sociaux (animation, etc.)	71	5.1	14.2	9.7	0
Affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.)	69.5	3.9	14.9	11.6	0
Métacognitifs (gestion des études, planification, etc.)	53.5	4.1	24.4	18	0
Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux, évaluation des travaux notés, etc.)	48.4	5.4	23.8	22.4	0
Évaluation de type formatif (travaux non notés)	62.5	3.3	20.8	13.4	0

Le tableau 50 permet de constater que plus de 88 % des étudiants n'ont pas d'interactions avec leurs pairs au niveau des différents plans de soutien à l'apprentissage. Ceci n'est guère étonnant puisque les étudiants ont peu l'occasion de communiquer entre eux. Par ailleurs, lorsqu'ils le font, il est possible de remarquer que, comme dans leurs interactions avec les intervenants, ils se déclarent davantage « peu satisfaits » que « plutôt satisfaits ».

Tableau 50. Interactions avec les autres étudiants pendant leurs cours (en %)

Les échanges	Ne s'applique pas	Pas satisfait	Peu satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
<b>Cognitifs (par rapport aux contenus du cours)</b>	88.1	2.4	6.2	3.3	0
Méthodologiques (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)	89.6	1.9	4.9	3.5	0
Administratifs (gestion du cours, consignes, etc.)	88.4	1.5	5.9	4.2	0
Techniques (technologie, etc.)	90.1	1.5	5.2	3.2	0
Sociaux (animation, etc.)	94.8	0.9	2.9	1.4	0
Affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.)	92.4	1	3.5	3	0
Métacognitifs (gestion des études, planification, etc.)	92.7	0.8	4.3	2.3	0

Les échanges	Ne s'applique pas	Pas satisfait	Peu satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux, évaluation des travaux notés, etc.).	93.9	1	2.9	2.2	0
Évaluation de type formatif (travaux non notés)	93.9	1.4	2.9	1.8	0

Les deux tableaux précédents (48 et 49) permettent de faire ressortir que les interactions visant le soutien sont moindres, qu'elles varient selon les plans de soutien à l'apprentissage et portent ainsi davantage sur le contenu du cours que les aspects socioaffectifs, et que les étudiants sont relativement peu satisfaits du soutien reçu par les intervenants comme par leurs pairs.

Le tableau 51 aborde l'environnement familial et le rapport avec les proches, il appert qu'environ la moitié des étudiants sont satisfaits des interactions avec leurs proches en ce qui concerne leur approbation de leurs études et le soutien moral qu'ils leur apportent. L'aide organisationnelle ou au niveau de l'apprentissage est également parfois appréciée, mais cela est plus rare. En effet, la moitié indique ne pas avoir de soutien de leurs proches au niveau de l'apprentissage. Il est probable qu'une part des « ne s'applique pas », notamment concernant l'aide organisationnelle, soit liée au fait que certains étudiants vivent seuls. Comparativement aux deux tableaux précédents, il est intéressant d'observer que là encore, aucun étudiant ne se déclare très satisfait, cependant, les taux de « plutôt satisfaits » sont ici tous supérieurs ou égaux à ceux de « peu satisfaits ».

*Tableau 51. Satisfaction des interactions avec vos proches pendant leur cours (en %) :*

Énoncé	Ne s'applique pas	Pas satisfait	Peu satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
Leur approbation sur vos études	14.2	4.6	29.6	51.6	0
Leur disponibilité pour vous	12.7	8.9	38.2	40.3	0
Leur soutien moral	9.7	6.2	35.6	48.5	0
Leur aide organisationnelle (ex. ménage, lavage, cuisine, etc.)	21.4	13.8	32.2	32.7	0
Leur aide concernant votre apprentissage (m'aide à comprendre la matière, à étudier, etc.)	50.1	8	20.9	21	0

### 14.2 Les caractéristiques personnelles versus les énoncés de l'encadrement

Afin d'aller plus loin dans l'analyse, nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure les caractéristiques personnelles des étudiants ont une influence sur l'appréciation des interactions et de l'encadrement. Nous avons ainsi croisé le questionnaire sur les caractéristiques personnelles avec les questions relatives au mode d'encadrement et réalisé des tests permettant de dégager les éléments statistiquement significatifs.

#### 14.2.1 Les variables sociodémographiques

Par rapport au **genre des répondants** et le type d'encadrement offert dans le cours, le tableau 52 indique que les hommes souhaitent maintenir la situation d'encadrement actuelle, une diminution de l'encadrement en ligne asynchrone avec l'intervenant et pour les échanges en groupe tandis que les femmes sont moins satisfaites de la situation d'encadrement actuelle, et souhaitent une diminution de l'encadrement en ligne asynchrone pour les échanges en groupe avec les intervenants.

Tableau 52. Corrélation entre le genre des étudiants et le type d'encadrement offert dans les cours

Le type d'encadrement	Corrélation de Pearson	B
Encadrement en présence physique (rencontre en face à face) / individuel (intervenant-étudiant)	$r_{(791-2)}=15.631, p=.016$	$\phi_c = .099$ (modéré)
Encadrement en ligne asynchrone (communication de manière différée) / individuelle (intervenant-étudiant)	$r_{(791-2)}=13.548, p=.035$	$\phi_c = .093$ (modéré)
Encadrement en ligne asynchrone (communication de manière différée) / en groupe (intervenant-étudiants)	$r_{(791-2)}=21.034, p=.002$	$\phi_c = .115$ (modéré)
Encadrement en ligne asynchrone (communication de manière différée) / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	$r_{(791-2)}=12.759, p=.047$	$\phi_c = .09$ (modéré)

De plus, les femmes trouvent plus utiles les médias sociaux pour les échanges avec leur intervenant et les autres étudiants comparativement aux hommes ( $t_{(971-2)}= 2.109, p=.036$ ). Elles tendent également à être plus satisfaisantes des interactions affectives (empathie et soutien émotionnel) avec leurs pairs étudiants que leurs homologues masculins ( $t_{(971-2)}= 2.611, p=.009$ ).

Concernant l'âge, les résultats indiquent quelques corrélations. Les étudiants en moyenne plus âgés choisissent « ne s'applique pas » comparativement aux étudiants qui se disent peu satisfaits ( $F_{(971-4)}= 8.472, p < .001$ ) et plutôt satisfaits ( $F_{(971-4)}= 3.616, p = .013$ ) par rapport à l'animation sociale des intervenants dans les cours. De même, les étudiants en moyenne plus âgés choisissent « ne s'applique pas » comparativement aux étudiants qui se disent peu satisfaits ( $p=.01$ ) par rapport aux échanges affectifs avec leur intervenant. De plus, les étudiants en moyenne plus âgés choisissent « ne s'applique pas » comparativement aux étudiants qui se disent plutôt satisfaits ( $F_{(971-4)}= 3.070, p = .027$ ) par rapport aux échanges métacognitifs avec leur intervenant. Également, les étudiants en moyenne plus âgés choisissent « ne s'applique pas » comparativement aux étudiants qui se disent plutôt satisfaits ( $F_{(971-4)}= 3.527, p = .015$ ) par rapport aux échanges sur l'évaluation de type formatif avec leur intervenant. Enfin, les étudiants en moyenne plus âgés choisissent « ne s'applique pas » comparativement aux étudiants qui se disent peu satisfaits ( $F_{(971-4)}= 2.863, p = .036$ ) par rapport à la disponibilité de leur proche pour des échanges pendant leur cours.

Concernant le statut civil et le type d'encadrement offert dans le cours, le tableau 53 indique que les résidents permanents désirent une augmentation de l'encadrement en ligne synchrone et asynchrone dans leurs échanges individuels avec leur intervenant ainsi qu'une augmentation de l'encadrement en ligne synchrone dans leurs échanges avec les autres étudiants. Par ailleurs, les citoyens canadiens désirent moins d'encadrement en ligne synchrone et asynchrone avec les autres étudiants et dans leurs échanges individuels avec leur intervenant.

Tableau 53. Corrélation entre le statut civil de l'étudiant et ses préférences du type d'encadrement

Le statut civil d'étudiant	Corrélation de Pearson	B
Encadrement en ligne synchrone (communication de manière simultanée) / individuel (intervenant-étudiant)	$r_{(791-4)}=18.85, p=.026$	$\phi_c = .089$ (faible-modéré)
Encadrement en ligne asynchrone (communication de manière différée) / individuel (intervenant-étudiant)	$r_{(791-4)}=20.119, p=.017$	$\phi_c = .103$ (modéré)
Encadrement en ligne synchrone (communication de manière simultanée) / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	$r_{(791-4)}=26.553, p=.002$	$\phi_c = .122$ (modéré-forte)

Concernant le statut civil des étudiants et les technologies utilisées pour les échanges avec leur intervenant et les autres étudiants, le tableau 54 indique que les citoyens canadiens considèrent moins utiles les appels téléphoniques, le clavardage, les forums, les espaces d'écriture collaborative, la vidéoconférence, les médias sociaux et les échanges en présence réelle que les résidents permanents.

**Tableau 54.** *Corrélation entre le statut des étudiants et les échanges avec leur intervenant et les autres étudiants*

Corrélation entre le statut civil des étudiants et les échanges	t Student
par appels téléphoniques	$t_{(791-2)}=2.41, p=.021$
par clavardage (chat)	$t_{(791-2)}=2.267, p=.03$
via forums	$t_{(791-2)}=2.752, p=.009$
via des espaces d'écriture collaborative	$t_{(791-2)}=2.325, p=.026$
par vidéoconférence	$t_{(791-2)}=2.963, p=.005$
par médias sociaux	$t_{(791-2)}=2.066, p=.046$
Par des échanges en présence réelle	$t_{(791-2)}=2.244, p=.031$

Concernant **la langue maternelle** des répondants et le type d'encadrement offert dans le cours, le tableau 55 indique que les étudiants ayant le français et l'anglais comme langue maternelle souhaitent le maintien de la situation d'encadrement actuelle tandis que ceux qui ont une autre langue sont moins satisfaits du maintien de la situation d'encadrement actuelle. Par ailleurs, les étudiants ayant une langue maternelle « autre » souhaitent une augmentation de l'encadrement en ligne synchrone pour les échanges individuels avec leur intervenant. Enfin, les étudiants ayant le français comme langue maternelle sont moins satisfaits d'une augmentation de l'encadrement en ligne asynchrone pour les échanges entre pairs étudiants tandis que ceux ayant une langue maternelle « autre » souhaitent une augmentation de ce type d'encadrement, mais en mode synchrone.

**Tableau 55.** *Corrélation entre la langue maternelle et le type d'encadrement offert*

Le type d'encadrement	Corrélation de Pearson	B
Encadrement en ligne synchrone / individuel (intervenant-étudiant)	$r_{(791-4)}=31.693, p<.001$	$\phi_c = .116$ (modéré)
Encadrement en ligne asynchrone / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	$r_{(791-4)}=22.66, p=.007$	$\phi_c = .098$ (modéré)

Concernant la langue maternelle des répondants et les technologies utilisées pour les échanges avec leur intervenant et les autres étudiants, le tableau 56 montre que les étudiants ayant comme langue maternelle « autre » trouvent plus utiles les échanges via des espaces d'écriture collaborative ( $p=.013$ ), la vidéoconférence ( $p=.007$ ) en présence réelle ( $p<.001$ ) comparativement aux étudiants ayant comme langue maternelle le français. De plus, les étudiants ayant comme langue maternelle 'autre' trouvent plus utiles les échanges en présence réelle comparativement aux étudiants ayant comme langue maternelle l'espagnol ( $p=.038$ ). Aucune différence de moyennes n'a été établie par rapport aux appels téléphoniques, au clavardage (chat), aux médias sociaux et aux forums.

**Tableau 56.** *Différence de moyennes entre la langue maternelle et les outils servant à l'échange avec les intervenants*

La langue maternelle et les outils servant à l'échange avec les intervenants	ANOVA
via des espaces d'écriture collaborative	$F_{(971-4)}= 3.106, p=.026$
par vidéoconférence	$F_{(971-4)}= 3.912, p=.009$
via des échanges en présence réelle	$F_{(971-4)}= 7.591, p<.001$

Les étudiants ayant comme langue maternelle ‘autre’ ont été plus satisfaits de leurs interactions avec leurs pairs dans leur cours sur le plan de l’évaluation de type sommatif ( $F_{(971-4)} = 3.575$ ,  $p = .014$ ) comparativement aux étudiants ayant comme langue maternelle le français ( $p = .034$ ). Aucune différence des moyennes n’a été établie entre la langue maternelle et le degré de satisfaction des répondants dans les échanges qui concernent les contenus du cours, l’aide à la rédaction et à l’utilisation d’outils, la gestion du cours, la technologie, l’animation sociale, l’empathie et le soutien émotionnel et l’évaluation des travaux non notés.

De plus, les étudiants ayant comme langue maternelle l’espagnol ont été plus satisfaits de leurs interactions avec leurs proches pendant leurs cours sur le plan du soutien ( $F_{(971-4)} = 2.907$ ,  $p = .034$ ) par rapport aux étudiants ayant comme langue maternelle « autre ». Aucune différence des moyennes n’a été établie entre la langue maternelle et l’approbation des proches pendant leurs études, la disponibilité, l’aide organisationnelle (ex. ménage, lavage, cuisine, etc.), l’aide concernant votre apprentissage (m’aide à comprendre la matière, à étudier, etc. ( $p = .034$ ).

Enfin, aucune différence des moyennes n’a été établie entre la langue maternelle et le degré de satisfaction des interactions avec l’intervenant dans le cours.

Concernant **l’état civil** des répondants, les résultats indiquent quelques corrélations. Les étudiants qui sont célibataires ou ayant un conjoint de fait sont corrélés avec une augmentation de l’encadrement en présence physique pour les rencontres de groupe avec les intervenants et les autres étudiants ( $r_{(791-4)} = 20.854$ ,  $p = .013$ ;  $\phi_c = .094$  - faible-moderé). De plus, les étudiants célibataires sont moins satisfaits de l’aide organisationnelle (ex. ménage, lavage, cuisine, etc.) de leurs proches comparativement aux étudiants conjoints de fait ( $p = .006$ ) et aux étudiants mariés ( $F_{(971-4)} = 6.307$ ,  $p < .001$ )

### 14.2.2 Les variables scolaires

Concernant la **scolarité de la mère** et le type d’encadrement préféré par les étudiants, les étudiants dont la mère a une scolarité universitaire (1er cycle) ou primaire désirent une augmentation de l’encadrement en présence physique (rencontre en face à face) pour les échanges individuels avec l’intervenant ( $r_{(791-7)} = 41.995$ ,  $p = .001$ ;  $\phi_c = .133$  (modéré-fort). Les étudiants dont la mère a une scolarité primaire désirent une augmentation de l’encadrement en présence physique pour les échanges en groupe avec l’intervenant ( $r_{(791-7)} = 34.834$ ,  $p = .01$ ;  $\phi_c = .121$  - modéré). Les étudiants dont la mère a une scolarité universitaire (1<sup>er</sup> cycle) ou primaire désirent une diminution de l’encadrement en présence physique de groupe entre pairs étudiants (groupe d’étudiants sans intervenant ( $r_{(791-7)} = 45.776$ ,  $p < .001$ ;  $\phi_c = .139$  (modéré-fort)).

Concernant les échanges avec les autres, les étudiants dont la mère a un diplôme universitaire des cycles supérieurs sont généralement plus satisfaits de leurs interactions avec leur intervenant concernant les aspects administratifs (gestion du cours, consignes, etc.) ( $F_{(791-7)} = 3.842$ ,  $p = .001$ ) comparativement aux étudiants dont la mère a un diplôme secondaire ( $p = .034$ ) et aux étudiants dont la mère a un diplôme de formation professionnelle ( $p = .015$ ). Les étudiants dont la mère a un diplôme universitaire des cycles supérieurs sont généralement plus satisfaits de leurs interactions avec leur intervenant concernant les échanges affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.) ( $F_{(791-7)} = 3.313$ ,  $p = .003$ ) comparativement aux étudiants dont la mère a un diplôme primaire ( $p = .008$ ), secondaire ( $p = .002$ ), de formation professionnelle ( $p = .002$ ) et un diplôme universitaire de premier cycle ( $p = .027$ ). Les étudiants dont la mère a un diplôme collégial sont généralement plus satisfaits de leurs interactions avec leur intervenant concernant les échanges métacognitifs (gestion des

études, planification, etc.) ( $F_{(791-7)} = 3.215, p = .004$ ) comparativement aux étudiants dont la mère a un diplôme de formation professionnelle ( $p = .015$ )

Concernant la **scolarité du père** et le délai de réponse de la part de l'intervenant, les étudiants dont le père détient un diplôme du secondaire sont généralement moins satisfaits du délai des réponses reçues à leurs questions ( $F_{(791-7)} = 3.268, p = .004$ ) comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme universitaire de premier cycle ( $p = .003$ ).

Par rapport aux échanges avec les autres, le tableau 57 indique que les étudiants dont le père détient un diplôme universitaire de cycles supérieurs sont généralement plus satisfaits des échanges méthodologiques (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.) avec leur intervenant comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme universitaire de premier cycle ( $p = .042$ ) et aux étudiants dont le père a un diplôme du secondaire ( $p = .032$ ).

Les étudiants dont le père détient un diplôme universitaire de premier cycle sont généralement plus satisfaits des échanges administratifs (gestion du cours, consignes, etc.) avec leur intervenant comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme collégial ( $p = .028$ ). Les étudiants dont le père détient un diplôme universitaire de premier cycle sont généralement plus satisfaits des échanges affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.) avec leur intervenant comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme secondaire ( $p = .012$ ).

Les étudiants dont le père détient un diplôme collégial sont généralement plus satisfaits des échanges sociaux avec leurs pairs comparativement aux étudiants dont le père n'a aucun diplôme ( $p = .044$ ). Les étudiants dont le père détient un diplôme universitaire de premier cycle sont généralement plus satisfaits des échanges sociaux (animation, etc.) avec leurs pairs comparativement aux étudiants dont le père n'a aucun diplôme ( $p < .001$ ). Les étudiants dont le père détient un diplôme universitaire de premier cycle sont généralement plus satisfaits des échanges sociaux (animation, etc.) avec leurs pairs comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme en formation professionnelle ( $p = .003$ ) et collégial ( $p = .006$ ).

Les étudiants dont le père ne détient aucun diplôme sont généralement plus satisfaits d'échanges cognitifs (par rapport aux contenus du cours) avec leurs pairs comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme en formation professionnelle ( $p = .034$ ). Les étudiants dont le père ne détient aucun diplôme sont généralement plus satisfaits des échanges sociaux (animation, etc.) avec leurs pairs comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme secondaire ( $p = .029$ ) et aux étudiants dont le père a un diplôme en formation professionnelle ( $p = .04$ ). Les étudiants dont le père ne détient aucun diplôme sont généralement plus satisfaits des échanges affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.) avec leurs pairs ( $F_{(791-7)} = 3.613, p = .002$ ) comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme primaire ( $p = .031$ ), secondaire ( $p = .012$ ), de formation professionnelle ( $p = .01$ ), collégial ( $p = .008$ ) et universitaire de 2<sup>e</sup> cycle ( $p = .028$ ). Les étudiants dont le père ne détient aucun diplôme sont généralement plus satisfaits des échanges sur l'évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux notés, évaluation des travaux notés, etc.) avec leurs pairs comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme primaire ( $p = .009$ ), secondaire ( $p < .001$ ), de formation professionnelle ( $p < .001$ ), collégial ( $p < .001$ ) et universitaire de premier cycle ( $p = .017$ ). Aucune différence de moyennes n'a été établie pour les échanges métacognitifs, techniques et évaluatifs de type formatif.



**Tableau 57. Différence de moyennes entre la scolarité du père et les échanges avec l'intervenant**

Les échanges avec l'intervenant	ANOVA
Cognitifs (par rapport aux contenus du cours)	$F_{(791-7)} = 2.384, p = .027$
Méthodologiques (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)	$F_{(791-7)} = 2.554, p = .019$
Administratifs (gestion du cours, consignes, etc.)	$F_{(791-7)} = 2.605, p = .017$
Sociaux (animation, etc.)	$F_{(791-7)} = 5.017, p < .001$
Affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.)	$F_{(791-7)} = 2.302, p = .033$
Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux notés, évaluation des travaux notés, etc.)	$F_{(791-7)} = 4.866, p < .001$

Concernant **la situation familiale** et les échanges, les étudiants vivant seuls trouvent généralement plus utiles les échanges en présence réelle ( $F_{(791-6)} = 2.554, p = .026$ ) comparativement aux étudiants vivant avec leurs parents ( $p = .008$ ). De même, les étudiants vivant avec leurs parents trouvent généralement plus utiles les échanges en présence réelle comparativement aux étudiants vivant avec leurs conjoints ( $p = .035$ ) et aux étudiants vivant avec leur conjoint et enfant(s) ( $p = .045$ ).

Le tableau 58 indique que les étudiants vivant avec leurs parents sont généralement plus satisfaits des échanges sociaux avec leur intervenant comparativement aux étudiants vivant seuls ( $p = .001$ ), avec un conjoint ( $p = .012$ ), avec leur conjoint et des enfants ( $p < .001$ ) et vivant seuls avec des enfants ( $p = .03$ ). Les étudiants vivant avec leurs parents sont généralement plus satisfaits des échanges affectifs avec leur intervenant comparativement aux étudiants vivant avec leur conjoint ( $p = .031$ ) et avec leur conjoint et des enfants ( $p = .012$ ). Les étudiants vivant avec leurs parents sont généralement plus satisfaits des échanges métacognitifs avec leur intervenant comparativement aux étudiants vivant avec leur conjoint et des enfants ( $p = .027$ ). Aucune différence de moyennes n'a été établie sur le plan des échanges cognitifs, méthodologiques, administratifs, techniques et évaluatifs de type sommatif et formatif.

**Tableau 58. Différence de moyennes entre la situation familiale et les échanges avec l'intervenant**

Les échanges avec l'intervenant	ANOVA
Sociaux (animation, etc.)	$F_{(791-6)} = 4.312, p = .001$
Métacognitifs	$F_{(791-6)} = 2.825, p = .015$
Affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.)	$F_{(791-6)} = 2.553, p = .026$

Le tableau 59 montre que les étudiants vivant avec leurs parents sont généralement plus satisfaits des échanges méthodologiques avec leurs pairs comparativement aux étudiants vivant seuls ( $p = .013$ ), avec conjoint ( $p = .001$ ), avec conjoint et enfants ( $p = .001$ ) et aux étudiants vivant seuls avec des enfants ( $p = .005$ ). Les étudiants vivant avec leurs parents sont généralement plus satisfaits des échanges administratifs avec leurs pairs comparativement aux étudiants vivant avec conjoint ( $p = .03$ ). Les étudiants vivant avec leurs parents sont généralement plus satisfaits des échanges techniques avec leurs pairs comparativement aux étudiants vivant avec conjoint ( $p = .03$ ), vivant seuls avec des enfants ( $p = .05$ ). Les étudiants vivant avec leurs parents sont généralement plus satisfaits des échanges métacognitifs avec leurs pairs comparativement aux étudiants vivant avec leur conjoint ( $p = .01$ ) et ceux vivant avec conjoint et enfants ( $p = .01$ ). Aucune différence de moyennes n'a été établie par rapport aux échanges cognitifs, sociaux, évaluatifs de type sommatif ou formatif.

**Tableau 59.** Différence de moyennes entre la situation familiale et les échanges avec l'intervenant

Les échanges avec l'intervenant	ANOVA
Méthodologiques (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)	$F_{(791-6)} = 3.624, p = .003$
Administratifs (gestion du cours, consignes, etc.)	$F_{(791-6)} = 2.363, p = .038$
Métacognitifs	$F_{(791-6)} = 2.821, p = .016$
Affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.)	$F_{(791-6)} = 2.553, p = .026$
Techniques	$F_{(791-6)} = 2.414, p = .035$

Le tableau 60 indique que les étudiants vivant avec leur conjoint sont généralement plus satisfaits de la disponibilité de leur proche comparativement aux étudiants vivant seuls ( $p = .01$ ). Les étudiants vivant avec leur conjoint sont généralement plus satisfaits de l'aide de leurs proches comparativement aux étudiants vivant seuls ( $p < .001$ ), ceux vivant avec conjoint et enfants ( $p < .001$ ), vivant seuls ( $p < .001$ ) ou bien ceux vivant seuls et des enfants ( $p < .001$ ). Les étudiants vivant avec leurs parents sont généralement plus satisfaits de l'aide de leurs proches comparativement aux étudiants vivant seuls ( $p < .001$ ), ceux vivant avec conjoint et enfants ( $p = .033$ ) ou bien vivant seuls avec enfants ( $p < .001$ ). Les étudiants vivant avec leurs parents sont généralement plus satisfaits de l'aide de leurs proches concernant leur apprentissage comparativement aux étudiants vivant avec conjoint ( $p = .022$ ) et ceux vivant avec conjoint et enfants ( $p = .015$ ). Aucune différence de moyennes n'a été établie sur le plan de l'approbation de leurs proches de leurs études et le soutien moral.

**Tableau 60.** Différence de moyennes entre l'aide des proches et la situation familiale

L'aide des proches	ANOVA
Leur disponibilité pour vous	$F_{(791-6)} = 3.006, p = .011$
Leur aide organisationnelle (ex. ménage, lavage, cuisine, etc.)	$F_{(791-6)} = 14.227, p < .001$
Leur aide concernant votre apprentissage (m'aide à comprendre la matière, à étudier, etc.)	$F_{(791-6)} = 3.948, p = .002$

Concernant le **diplôme atteint avant leurs études en FADEL**, le tableau 61 indique que les étudiants qui ont un diplôme d'études collégiales désirent une augmentation de l'encadrement en présence physique entre pairs sans intervenant tandis que les étudiants qui ont un diplôme d'études universitaire de 2<sup>er</sup> cycle souhaitent plutôt une diminution de ce type d'encadrement. Les étudiants qui ont un diplôme d'études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle désirent un maintien de l'encadrement en ligne asynchrone pour leurs interactions individuelles avec leur intervenant tandis que les étudiants qui ont un diplôme d'études universitaires de 2<sup>er</sup> cycle et un diplôme de type « autre » souhaitent plutôt une augmentation de ce type d'encadrement. Les étudiants qui ont un diplôme d'études universitaire de 2<sup>er</sup> cycle désirent une augmentation de l'encadrement en ligne asynchrone entre pairs sans intervenant.

**Tableau 61.** Corrélation entre le diplôme obtenu avant l'entrée en FADEL et le type d'encadrement

Type d'encadrement	Corrélation de Pearson	B
Encadrement présence physique (rencontre en face à face) / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	$r_{(791-7)} = 35.310, p = .009$	$\phi_c = .122$ (modéré)
Encadrement en ligne asynchrone (communication de manière différée) / individuel (intervenant-étudiant)	$r_{(791-7)} = 47.092, p < .001$	$\phi_c = .141$ (modéré-fort)
Encadrement en ligne asynchrone (communication de manière différée) / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	$r_{(791-7)} = 32.117, p < .021$	$\phi_c = .116$ (modéré)

Le tableau 62 montre que les étudiants déclarant avoir obtenu un diplôme universitaire de 3<sup>e</sup> cycle trouvent plus utiles d'utiliser le téléphone comme moyen de communication comparativement aux étudiants avec un diplôme collégial ( $p=.041$ ) et à ceux ayant un diplôme universitaire de 2<sup>e</sup> cycle ( $p=.033$ ). Les étudiants indiquant avoir obtenu un diplôme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle trouvent plus utiles les espaces d'écriture collaborative comme moyen de communication avec leurs intervenants comparativement aux étudiants avec un diplôme de type « autre » ( $p=.013$ ). Aucune différence de moyennes sur le plan du clavardage (chat), des forums, de la vidéoconférence, des médias sociaux et de la rencontre en présence réelle n'est notée.

**Tableau 62. Différence de moyennes entre le diplôme obtenu avant son inscription à la FADEL et les technologies pour les échanges**

Technologies d'échanges	ANOVA
par appels téléphoniques	$F_{(791-7)} = 2.453, p = .023$
via des espaces d'écriture collaborative	$F_{(791-7)} = 2.412, p = .026$

Concernant le **nombre de cours crédités, plus les étudiants ont de cours crédités** dans leur programme, plus ils seront satisfaits des interactions sociales avec leur intervenant (animation, etc.) ( $r_{(971-4)} = .075, p = .035$ ) et de l'aide avec leurs proches relative à leur apprentissage ( $r_{(971-4)} = -.083, p = .02$ ).

Concernant **la session d'étude** dans laquelle les étudiants ont complété le questionnaire, plus les étudiants avancent dans leurs sessions d'étude, moins ils sont satisfaits de leurs interactions de type affectif (empathie, soutien émotionnel, etc.) avec leur intervenant ( $r_{(791-13)} = -0.86, p = .015$ ).

Concernant le **nombre de crédits complétés** au moment de remplir le questionnaire, plus les étudiants ont obtenu des crédits dans leur programme, plus ils sont satisfaits des interactions de type social (animation, etc.) avec leur intervenant ( $r_{(791-20)} = 0.75, p = .035$ ) et moins ils sont satisfaits de l'aide de leurs proches au niveau de l'apprentissage ( $r_{(791-20)} = -0.83, p = .02$ ).

Concernant le **nombre de crédits suivis**, les étudiants qui désirent une augmentation de l'encadrement synchrone entre pairs sans intervenant ont suivi plus de crédit que ceux qui disent que cela ne s'applique pas ( $p=.027$ ;  $F_{(791-4)} = 2.989, p = .03$ ). Les étudiants qui ne désirent aucun changement ont suivi, en moyenne, moins de crédits comparativement aux étudiants souhaitant une diminution de l'encadrement asynchrone de groupe entre les étudiants et leur intervenant ( $p=.046$ ). Les étudiants qui désirent une diminution de l'encadrement asynchrone de groupe entre les étudiants et leur intervenant ont en moyenne suivis plus de crédit comparativement aux étudiants indiquant ne s'applique pas ( $p=.013$ ) ( $F_{(791-4)} = 3.278, p = .021$ ).

Plus les étudiants ont suivi des crédits et plus ils sont satisfaits de leurs interactions au sujet des contenus du cours (cognitif) avec leur intervenant ( $r_{(791-16)} = 0.78, p = .029$ ), leur aide méthodologique ( $r_{(791-16)} = 0.76, p = .033$ ), leur aide sociale ( $r_{(791-16)} = 0.91, p = .011$ ), leur aide métacognitive ( $r_{(791-16)} = 0.75, p = .035$ ), leur aide sur le plan de l'évaluation sommative ( $r_{(791-16)} = 0.78, p = .028$ ) et formative ( $r_{(791-16)} = 0.136, p < .001$ ). Plus les étudiants ont suivi des crédits et plus ils sont satisfaits de leurs interactions avec leurs pairs au niveau de leur aide par rapport aux contenus du cours ( $r_{(791-16)} = 0.82, p = .022$ ), leur aide méthodologique ( $r_{(791-16)} = 0.79, p = .026$ ), leur aide administrative ( $r_{(791-16)} = 0.71, p = .045$ ), leur aide technique ( $r_{(791-16)} = 0.91, p = .011$ ), leur aide sociale ( $r_{(791-16)} = 0.73, p = .041$ ), leur aide sur le plan de l'évaluation formative ( $r_{(791-6)} = 0.89, p = .012$ ).

Concernant le **type de programme dans lequel les étudiants sont inscrits**, les étudiants en programme libre souhaitent une augmentation de l'encadrement en présence physique de groupe avec leur intervenant dans leur cours tandis que les étudiants au baccalauréat souhaitent une diminution de ce type d'encadrement dans leur cours ( $r_{(791-5)} = 44.255$ ,  $p < .001$ ;  $\phi_c = .137$  (modéré-fort)). Les étudiants dans un microprogramme sont généralement moins satisfaits du délai des réponses reçues à leurs questions comparativement aux étudiants dans un baccalauréat ( $p = .034$ ), à ceux dans un programme court ( $p = .031$ ), aux étudiants aux études libres ( $p = .025$ ; ( $F_{(791-5)} = 3.897$ ,  $p = .004$ )). Les étudiants dans un microprogramme sont généralement plus satisfaits des échanges dans des espaces d'écriture collaborative comparativement aux étudiants dans un programme court ( $p = .011$ ), aux étudiants dans un certificat ( $p = .018$ ), aux étudiants dans un baccalauréat ( $p = .033$ ) et aux étudiants autre/étude libre ( $p = .013$ ) ( $F_{(791-5)} = 3.915$ ,  $p = .004$ )). Les étudiants dans un microprogramme sont généralement plus satisfaits des échanges par vidéoconférence comparativement aux étudiants dans un programme court ( $p < .001$ ), aux étudiants dans un certificat ( $p < .001$ ), aux étudiants dans un baccalauréat ( $p < .001$ ) et aux étudiants dans autre/études libres ( $p < .001$ ) ( $F_{(791-5)} = 6.033$ ,  $p < .001$ )). Les étudiants dans un programme court sont généralement plus satisfaits de l'aide à l'apprentissage de leur intervenant comparativement aux étudiants dans un certificat ( $p = .015$ ) ( $F_{(791-5)} = 2.594$ ,  $p = .035$ )).

Concernant la **présence de handicaps selon le registraire**, les étudiants qui n'ont pas de handicap selon le registraire considèrent les échanges via des espaces d'écriture collaborative ( $t_{(791-2)} = 2.977$ ,  $p = .004$ ), par vidéoconférence ( $t_{(791-2)} = 2.227$ ,  $p = .031$ ), en présence réelle ( $t_{(791-2)} = 3.667$ ,  $p < .001$ ) plus utiles comparativement aux étudiants en situation de handicap.

Les étudiants qui n'ont pas de handicap selon le registraire sont plus satisfaits des échanges administratifs avec leurs pairs comparativement aux étudiants en situation de handicap ( $t_{(791-2)} = 2.019$ ,  $p = .05$ ). Aucune autre corrélation n'a été établie avec les autres variables scolaires.

### 14.2.3 Les conditions environnementales

Concernant le **financement des études (prêts)**, les étudiants qui désirent une diminution de l'encadrement en présence physique de groupe avec leur intervenant ont en moyenne plus souvent un financement des études par les prêts comparativement aux étudiants qui indiquent « ne s'applique pas » ( $p = .039$ ;  $F_{(791-4)} = 3.748$ ,  $p = .011$ ). Les étudiants qui désirent une augmentation de l'encadrement en présence physique de groupe entre pairs sans intervenant ont en moyenne plus souvent un financement des études par les prêts comparativement aux étudiants qui indiquent « ne s'applique pas » ( $p = .005$ ;  $F_{(791-4)} = 4.966$ ,  $p = .002$ )).

Le tableau 63 montre que les étudiants qui désirent une diminution de l'encadrement individuel en ligne synchrone avec leur intervenant ont en moyenne plus souvent un financement des études par les prêts comparativement aux étudiants qui indiquent « ne s'applique pas » ( $p = .013$ ) et aux étudiants qui n'indiquent aucun changement (la situation me convient) ( $p = .012$ ). Les étudiants qui désirent une augmentation de l'encadrement synchrone entre pairs sans leur intervenant ont en moyenne plus souvent un financement des études par les prêts comparativement aux étudiants qui indiquent « ne s'applique pas » ( $p = .033$ ). Les étudiants qui désirent une augmentation de l'encadrement asynchrone en groupe avec leur intervenant ont en moyenne plus souvent un financement des études par les prêts comparativement aux étudiants qui indiquent « ne s'applique pas » ( $p = .037$ ). Les étudiants qui désirent une augmentation de l'encadrement asynchrone entre pairs sans intervenant ont en moyenne plus souvent un financement des études par les prêts comparativement aux étudiants qui indiquent ne vouloir aucun changement (la situation me

convient) ( $p=.032$ ), aux étudiants qui indiquent « ne s'applique pas ». Aucune différence de moyennes n'a été établie pour l'encadrement en présence physique (individuel, de groupe, pairs sans intervenant), l'encadrement en ligne synchrone entre pairs étudiants sans intervenant et l'encadrement en ligne asynchrone entre l'intervenant-étudiant (individuel).

**Tableau 63. Différence de moyennes entre le financement des études (prêts) et le type d'encadrement**

Financement des études (prêts)	ANOVA
Présence en ligne synchrone (communication de manière simultanée) / individuel (intervenant-étudiant)	( $F_{(791-4)}= 3.505, p=.015$ )
Présence en ligne synchrone (communication de manière simultanée) / en groupe (intervenant-étudiants)	( $F_{(791-4)}= 3.126, p=.025$ )
Présence en ligne asynchrone (communication de manière différée) / en groupe (intervenant-étudiants)	( $F_{(791-4)}= 3.180, p=.023$ )
Présence en ligne asynchrone (communication de manière différée) / entre pairs étudiants (groupe d'étudiants sans intervenant)	( $p=.001$ ) $F_{(791-4)}= 5.271, p=.001$

Le tableau 64 montre que les étudiants finançant leurs études avec les prêts considèrent la vidéoconférence comme un moyen d'échange plus utile comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Les étudiants finançant leurs études avec les prêts considèrent échanger en présence réelle plus utile comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Les étudiants finançant leurs études avec les prêts considèrent les espaces d'écriture collaborative comme étant le moyen d'échange le plus utile comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Aucune différence de moyennes n'a été établie avec les médias sociaux, les appels téléphoniques, le clavardage (chat) et les forums.

**Tableau 64. Différence de moyennes entre les technologies de communication et le financement des études par les prêts**

Les technologies de communication	t Student
Via des espaces d'écriture collaborative	$t_{(791-2)}= 3.630, p<.001$
Par vidéoconférence	$t_{(791-2)}= 3.015, p=.003$
Via des échanges en présence réelle	$t_{(791-2)}= 2.373, p=.019$

Le tableau 65 montre que les étudiants finançant leurs études avec les prêts considèrent que les échanges cognitifs, affectifs, métacognitifs, sociaux, de type évaluation sommative et formative avec leur intervenant sont plus utiles comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Aucune différence de moyennes n'a été établie par rapport aux échanges méthodologiques, administratifs et techniques

**Tableau 65. Différence de moyennes entre les types d'échanges et le financement des études par les prêts**

Les échanges	t Student
<b>Avec l'intervenant</b>	
Cognitifs (par rapport aux contenus du cours)	$t_{(791-2)}= 2.2, p=.029$
Sociaux (animation, etc.)	$t_{(791-2)}= 2.332, p=.02$
Affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.)	$t_{(791-2)}= 2.847, p=.005$
Métacognitifs (gestion des études, planification, etc.)	$t_{(791-2)}= 2.435, p=.016$
Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux notés, évaluation des travaux notés, etc.)	$t_{(791-2)}= 2.84, p=.005$
Évaluation de type formatif (travaux non notés)	$t_{(791-2)}= 2.84, p=.005$
<b>Avec les pairs</b>	
Administratifs (gestion du cours, consignes, etc.)	$t_{(791-2)}= 2.393, p=.018$
Techniques (technologie, etc.)	$t_{(791-2)}= 1.99, p=.048$

Les étudiants finançant leurs études avec les prêts sont plus satisfaits des échanges administratifs et techniques avec leurs pairs comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Aucune différence de moyennes n'a été établie pour les échanges cognitifs, affectifs, métacognitifs, sociaux, de type évaluation sommative et formative.

Le tableau 66 montre que les étudiants finançant leurs études avec les prêts sont moins satisfaits de l'approbation de leurs proches de leurs études, de leur aide organisationnelle et de leur aide sur le plan de leur apprentissage comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Aucune différence de moyennes n'a été établie pour la disponibilité des proches.

*Tableau 66. Différence de moyennes entre le soutien des proches et le financement des études par les prêts*

<b>Le soutien des proches</b>	<b>t Student</b>
L'aide des proches	$t_{(791-2)} = 2.077, p = .039$
Leur aide organisationnelle (ex. ménage, lavage, cuisine, etc.)	$t_{(791-2)} = 2.398, p = .017$
Leur aide concernant votre apprentissage (m'aide à comprendre la matière, à étudier, etc.)	$t_{(791-2)} = 2.482, p = .014$

Concernant le **financement des études par les bourses**, les étudiants qui désirent une diminution de l'encadrement en ligne synchrone entre pairs étudiants sans intervenant ( $F_{(791-4)} = 4.548, p = .004$ ) ont en moyenne plus souvent un financement des études par les bourses comparativement aux étudiants qui déclarent « ne s'applique pas » ( $p = .014$ ). Les étudiants qui désirent une diminution de l'encadrement en ligne asynchrone entre pairs étudiants sans intervenant ( $F_{(791-4)} = 4.468, p = .004$ ) ont en moyenne plus souvent un financement des études par les bourses comparativement aux étudiants qui indiquent « ne s'applique pas » ( $p = .019$ ).

Les étudiants finançant leurs études avec les bourses considèrent les appels téléphoniques avec leur intervenant plus utiles comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon ( $t_{(791-2)} = 1.916, p = .057$ ).

Le tableau 67 montre que les étudiants finançant leurs études avec les bourses sont plus satisfaits des échanges sur les contenus du cours avec leur intervenant comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Les étudiants finançant leurs études avec les bourses sont plus satisfaits des échanges techniques avec leur intervenant comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Les étudiants finançant leurs études avec les bourses sont plus satisfaits des échanges affectifs avec leur intervenant comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Les étudiants finançant leurs études avec les bourses sont plus satisfaits des échanges métacognitifs avec leur intervenant comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon.

*Tableau 67. Différence de moyennes entre le type d'échanges avec leurs intervenants et leur financement des études par les bourses*

<b>Les échanges avec l'intervenant</b>	<b>t Student</b>
Cognitifs (par rapport aux contenus du cours)	$t_{(791-2)} = 2.474, p = .014$
Techniques (technologie, etc.)	$t_{(791-2)} = 1.986, p = .048$
Affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.)	$t_{(791-2)} = 3.796, p < .001$
Métacognitifs (gestion des études, planification, etc.)	$t_{(791-2)} = 2.659, p = .008$
Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux notés, évaluation des travaux notés, etc.)	$t_{(791-2)} = 2.564, p = .011$

Les étudiants finançant leurs études avec les bourses sont plus satisfaits des échanges portant sur l'évaluation sommative avec leur intervenant comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Aucune différence de moyennes n'a été établie sur les échanges méthodologiques, administratifs, sociaux et sur l'évaluation formative.

Les étudiants finançant leurs études avec les bourses sont moins satisfaits de l'aide organisationnelle ( $t_{(791-2)} = 3.331$ ,  $p = .001$ ) et de l'aide d'apprentissage ( $t_{(791-2)} = 3.227$ ,  $p = .001$ ) de leurs proches comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon.

Concernant le **financement des études provenant des économies personnelles de l'étudiant**, les étudiants qui désirent une augmentation de l'encadrement individuel en ligne synchrone avec leur intervenant ( $F_{(791-4)} = 2.968$ ,  $p = .031$ ) ont en moyenne plus souvent un financement des études par des économies personnelles comparativement aux étudiants qui indiquent « ne s'applique pas » ( $p = .043$ ). Les étudiants qui ne désirent aucun changement de l'encadrement individuel en ligne avec leur intervenant ( $F_{(791-4)} = 3.143$ ,  $p = .025$ ) ont en moyenne plus souvent un financement des études par des économies personnelles comparativement aux étudiants qui indiquent vouloir une diminution ( $p = .042$ ).

Les étudiants finançant leurs études avec leurs économies personnelles sont plus satisfaits des échanges méthodologiques ( $t_{(791-2)} = 2.302$ ,  $p = .022$ ) et affectifs ( $t_{(791-2)} = 2.152$ ,  $p = .032$ ) avec leur tuteur comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon.

Concernant le **financement des études par le travail**, les étudiants qui ne désirent aucun changement de l'encadrement en présence physique en groupe avec leurs intervenants ( $F_{(791-4)} = 2.63$ ,  $p = .049$ ) ont en moyenne plus souvent un financement des études par le travail comparativement aux étudiants qui indiquent vouloir une diminution ( $p = .039$ ). Les étudiants qui indiquent « ne s'applique pas » à l'item concernant l'encadrement en présence physique en groupe avec leurs intervenants ont en moyenne plus souvent un financement des études par le travail comparativement aux étudiants qui indiquent vouloir une diminution ( $p = .039$ ).

Les étudiants qui ne désirent aucun changement de l'encadrement de groupe en ligne asynchrone avec leurs intervenants ( $F_{(791-4)} = 4.41$ ,  $p = .004$ ) ont en moyenne plus souvent un financement des études par le travail comparativement aux étudiants qui indiquent vouloir une diminution ( $p = .002$ ). Les étudiants qui désirent une augmentation de l'encadrement de groupe en ligne asynchrone avec leurs intervenants ont en moyenne plus souvent un financement des études par le travail que les étudiants qui indiquent vouloir une diminution ( $p = .009$ ). Les étudiants qui indiquent « ne s'applique pas » à l'item concernant l'encadrement de groupe en ligne asynchrone avec leurs intervenants ont en moyenne plus souvent un financement des études par le travail comparativement aux étudiants qui indiquent vouloir une diminution ( $p = .004$ ).

Le tableau 68 montre que les étudiants finançant leurs études avec le travail considèrent moins utiles les échanges en présence réelle, par clavardage, forum et vidéoconférence comme moyens de communication avec leurs intervenants et les autres étudiants comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon. Aucune différence de moyennes n'a été établie avec les échanges en présence réelle, par appel téléphonique, par les médias sociaux ou dans les espaces d'écriture collaborative.

**Tableau 68.** Aucune différence de moyennes entre les technologies de communication et le financement des études par le travail

Les technologies de communication	t Student
via les échanges en présence réelle	$t_{(791-2)} = 2.093, p = .037$
par clavardage (chat)	$t_{(791-2)} = 2.883, p = .004$
via forums	$t_{(791-2)} = 2.657, p = .008$
par vidéoconférence	$t_{(791-2)} = 2.296, p = .022$

Les étudiants finançant leurs études avec le travail sont moins satisfaits des échanges sociaux ( $t_{(791-2)} = 2.162, p = .031$ ), affectifs ( $t_{(791-2)} = 3.308, p = .001$ ) et métacognitifs ( $t_{(791-2)} = 3.299, p = .022$ ) avec leur intervenant comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon.

Concernant le **financement des études par leur conjoint**, les étudiants qui désirent une diminution de l'encadrement individuel en ligne synchrone avec leur intervenant ( $F_{(791-4)} = 5.878, p = .001$ ) ont en moyenne plus souvent un financement des études par le conjoint comparativement aux étudiants qui indiquent ne vouloir aucun changement ( $p = .001$ ), vouloir une augmentation ( $p < .001$ ) et ceux qui cochent « ne s'applique pas » ( $p = .001$ ).

Concernant le **financement des études par les parents**, les étudiants qui désirent une diminution de l'encadrement de groupe en présence physique avec leur intervenant ( $F_{(791-4)} = 3.16, p = .024$ ) ont en moyenne plus souvent un financement des études par les parents comparativement aux étudiants qui cochent « ne s'applique pas » ( $p = .03$ ).

Les étudiants finançant leurs études avec les parents estiment plus utile l'aide de leurs proches sur le plan de leur apprentissage comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon ( $t_{(791-2)} = 3.348, p = .001$ ).

Concernant le **jugement des étudiants sur leur la situation financière**, les étudiants qui déclarent que leur situation financière est bonne sont moins satisfaits d'une augmentation de l'encadrement en présence physique (rencontre en face à face) / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant). Les étudiants indiquant que leur situation financière est acceptable sont corrélés avec une diminution du désir d'encadrement en présence physique (rencontre en face à face) / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant). Les étudiants estimant que leur situation financière est inacceptable sont corrélés avec une augmentation du désir d'encadrement en présence physique (rencontre en face à face) / entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant) ( $r_{(791-4)} = 18.965, p = .025; \phi_c = .089$  (faible-modéré)).

Le tableau 69 indique que les étudiants qui estiment que leur situation financière est acceptable considèrent les échanges en présence réelle ( $p = .015$ ), le clavardage ( $p = .008$ ), les forums ( $p = .003$ ), la vidéoconférence ( $p < .001$ ), les médias sociaux ( $p = .009$ ) comme un moyen de communication plus utile comparativement aux étudiants qui estiment leur situation financière comme bonne. Les étudiants qui estiment leur situation financière comme inacceptable considèrent les médias sociaux comme un moyen de communication plus utile que les étudiants qui estiment leur situation financière comme bonne ( $p = .04$ ). Aucune différence des moyennes n'a été établie pour les appels téléphoniques et les espaces d'écriture collaborative.



**Tableau 69.** Différence des moyennes entre les technologies de communication et le financement des études par les parents

Les technologies de communication	ANOVA
par clavardage (chat)	$F_{(791-4)} = 3.512, p = .015$
via forums	$F_{(791-4)} = 4.399, p = .004$
par vidéoconférence	$F_{(791-4)} = 5.649, p = .001$
par médias sociaux	$F_{(791-4)} = 4.608, p = .003$
Via des échanges en présence réelle	$F_{(791-4)} = 3.752, p = .011$

Le tableau 70 montre que les étudiants qui considèrent leur situation financière comme acceptable sont plus satisfaits des échanges sur les plans affectifs ( $p = .031$ ), cognitifs ( $p = .027$ ) et méthodologiques ( $p = .008$ ) avec leur intervenant comparativement aux étudiants qui considèrent leur situation financière comme bonne. Aucune différence de moyennes n'a été établie pour les échanges administratifs, techniques, métacognitifs, d'évaluation sommative et formative.

De plus, le tableau 70 indique que les étudiants qui considèrent leur situation financière comme excellente sont plus satisfaits des échanges sociaux ( $p = .04$ ), métacognitifs ( $p = .013$ ), d'évaluation sommative ( $p = .024$ ) avec leurs pairs comparativement aux étudiants qui considèrent leur situation financière comme bonne. Les étudiants qui considèrent leur situation financière comme excellente sont plus satisfaits des échanges affectifs avec leurs pairs étudiants comparativement aux étudiants qui considèrent leur situation financière comme bonne ( $p < .001$ ) ou comme inacceptable ( $p = .023$ ). Les étudiants qui considèrent leur situation financière comme acceptable sont plus satisfaits des échanges affectifs ( $p = .03$ ), métacognitifs ( $p = .001$ ), d'évaluation sommative ( $p = .001$ ) d'évaluation formative ( $p < .001$ ) avec leurs pairs comparativement aux étudiants qui considèrent leur situation financière comme bonne. Aucune différence de moyennes n'a été établie par rapport aux échanges cognitifs, méthodologiques, administratifs, techniques et sociaux.

**Tableau 70.** Différence des moyennes entre le type d'échanges et le jugement des étudiants sur leur la situation financière

Les échanges avec l'intervenant	
Cognitifs (par rapport aux contenus du cours)	$F_{(791-4)} = 2.893, p = .035$
Méthodologiques (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)	$F_{(791-4)} = 3.287, p = .018$
Sociaux (animation, etc.)	$F_{(791-4)} = 3.450, p = .016$
Les échanges avec les pairs étudiants	
Affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.)	$F_{(791-4)} = 6.821, p < .001$
Métacognitifs (gestion des études, planification, etc.)	$F_{(791-4)} = 6.092, p < .001$
Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux notés, évaluation des travaux notés, etc.)	$F_{(791-4)} = 6.523, p < .001$
Évaluation de type formatif (travaux non notés)	$F_{(791-4)} = 7.217, p < .001$

Les étudiants qui considèrent leur situation financière comme excellente sont plus satisfaits de l'aide organisationnelle de leurs proches ( $F_{(791-4)} = 6.512, p < .001$ ) comparativement aux étudiants qui considèrent leur situation financière comme acceptable ( $p = .024$ ) ou inacceptable ( $p = .035$ ). Les étudiants qui considèrent leur situation financière comme bonne sont plus satisfaits de l'aide organisationnelle de leurs proches comparativement aux étudiants qui considèrent leur situation financière comme inacceptable ( $p = .004$ ).

Par rapport aux **heures de travail hebdomadaires**, les étudiants qui travaillent en moyenne 26-30h trouvent les échanges en présence réelle plus utiles ( $F_{(791-6)} = 2.299, p = .033$ ) comparativement aux étudiants qui travaillent plus de 30h semaine ( $p = .013$ ).

Le tableau 71 montre que les étudiants qui ne travaillent pas ( $p < .001$ ), qui travaillent entre 10h-15h ( $p = .006$ ), qui travaillent entre 21-25h ( $p = .006$ ), plus de 30h ( $p = .031$ ) sont plus satisfaits des échanges par rapport aux contenus du cours avec leur intervenant comparativement aux étudiants qui travaillent moins de 10h semaine. Les étudiants qui ne travaillent pas ( $p = .007$ ) ou qui travaillent entre 10-15h ( $p = .016$ ) sont plus satisfaits des échanges d'ordre méthodologique avec leur intervenant comparativement aux étudiants qui travaillent moins de 10h semaine. Les étudiants qui travaillent entre 21-25h sont plus satisfaits des échanges d'ordre affectif avec leur intervenant comparativement aux étudiants qui travaillent moins de 10h semaine ( $p = .045$ ). Les étudiants qui ne travaillent pas ( $p = .013$ ) ou travaillent plus de 30h ( $p = .044$ ) sont plus satisfaits des échanges d'ordre métacognitif avec leur intervenant comparativement aux étudiants qui travaillent moins de 10h semaine. Les étudiants qui ne travaillent pas ( $p = .019$ ) et qui travaillent entre 26h-30h ( $p = .011$ ) sont plus satisfaits des échanges sur le plan de l'évaluation sommative avec leur intervenant comparativement aux étudiants qui travaillent moins de 10h semaine. Aucune différence de moyennes n'a été établie pour les échanges sur les plans administratifs, techniques, sociaux et d'évaluation formative.

*Tableau 71. Différence de moyennes entre les échanges avec l'intervenant et le nombre d'heures de travail par semaine*

Les échanges avec l'intervenant	ANOVA
Cognitive (par rapport aux contenus du cours)	$F_{(791-6)} = 4.436, p < .001$
Méthodologique (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)	$F_{(791-6)} = 2.683, p = .014$
Affective (empathie, soutien émotionnel, etc.)	$F_{(791-6)} = 3.211, p = .004$
Métacognitive (gestion des études, planification, etc.)	$F_{(791-6)} = 2.293, p = .034$
Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux notés, évaluation des travaux notés, etc.)	$F_{(791-6)} = 2.935, p = .008$

En résumé, ces analyses permettent de montrer des différences lorsque mesuré 1 à 1, mais pour avoir une image globale des étudiants, nous avons opté pour une analyse de type cluster *Two-Steps*, autrement il n'y a pas de comparaison possible. Cependant, avant de présenter cette analyse, nous proposons de nous intéresser au croisement des données portant sur l'encadrement avec les cours-types obtenus avec l'analyse de clusters du design pédagogique des cours.

### 14.3 L'encadrement selon les cours-types

Dans la mesure où l'encadrement varie selon les cours en raison de ce qui est prévu lors de la conception et de l'activité d'intervenants qui diffèrent d'un cours à l'autre, nous proposons de croiser les analyses portant sur le design pédagogique des cours avec les réponses des étudiants sur les questions relatives à l'encadrement. Nous pouvons ainsi constater que les souhaits ou la satisfaction concernant l'encadrement varient selon les cours-types comme le montre le tableau 72.

Tableau 72. L'encadrement dans les cours-types

ANOVA - Les souhaits ou satisfactions en termes de modalité d'encadrement varient selon les cours-types		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
En ligne asynchrone (communication de manière différée) / en groupe (intervenant-étudiants)	Between Groups	15.620	4	3.905	2.547	.038
	Within Groups	1202.140	784	1.533		
	Total	1217.759	788			
Délais réponses	Between Groups	2.520	4	.630	3.063	.016
	Within Groups	161.214	784	.206		
	Total	163.734	788			
Échanges par courriel	Between Groups	54.060	4	13.515	5.099	.000
	Within Groups	2078.153	784	2.651		
	Total	2132.213	788			
Échanges par appels téléphoniques	Between Groups	26.036	4	6.509	2.805	.025
	Within Groups	1819.120	784	2.320		
	Total	1845.156	788			
Échanges via forums	Between Groups	53.623	4	13.406	13.471	.000
	Within Groups	779.224	783	.995		
	Total	832.846	787			
Échanges via des espaces d'écriture collaborative	Between Groups	45.535	4	11.384	6.717	.000
	Within Groups	1328.635	784	1.695		
	Total	1374.170	788			
Échanges par vidéoconférence	Between Groups	12.187	4	3.047	2.914	.021
	Within Groups	819.702	784	1.046		
	Total	831.888	788			
Sociale (animation, etc.)	Between Groups	23.307	4	5.827	2.696	.030
	Within Groups	1694.240	784	2.161		
	Total	1717.546	788			
Affective (empathie, soutien émotionnel, etc.)	Between Groups	27.545	4	6.886	2.972	.019
	Within Groups	1816.389	784	2.317		
	Total	1843.934	788			
Leur approbation sur vos études	Between Groups	44.169	4	11.042	6.360	.000
	Within Groups	1361.149	784	1.736		
	Total	1405.318	788			
Leur aide concernant votre apprentissage (m'aide à comprendre la matière, à étudier, etc.)	Between Groups	30.354	4	7.589	2.775	.026
	Within Groups	2144.249	784	2.735		
	Total	2174.603	788			

Les différents tableaux en annexe 13 permettent également de faire ressortir des différences. Ainsi, les étudiants du cours-type 3 désirent une plus grande augmentation de l'encadrement en ligne asynchrone (communication de manière différée) / en groupe (intervenant-étudiants) ( $F_{(791,4)} = 2.547$ ;  $p = .038$ ) comparativement aux étudiants du cours-type 5 ( $p = .02$ ).

Les étudiants du cours-type 5 sont en moyenne plus insatisfaits par le délai dans les réponses de leur intervenant comparativement aux étudiants du cours-type 1 ( $F_{(791,2)} = 3.063$ ;  $p = .016$ ,  $p = .038$ ). Les étudiants du cours-type 1 trouvent en moyenne plus utiles les échanges par courriel que les étudiants des cours-types 2 et 4. Les étudiants du cours-type 2 trouvent en moyenne plus utiles les échanges par courriel que les étudiants du cours-type 3 ( $F_{(791,5)} = 5.099$ ;  $p < .001$ ). Il y a une différence significative entre les cours-types 1 et 2 (.001), 1 et 4 (.036) et 2 et 3 (.008).

Les étudiants du cours-type 4 trouvent en moyenne plus utiles les échanges via les forums comparativement à tous les autres étudiants des autres cours-types ( $F_{(791,5)} = 13.471$ ;  $p < .001$ ). Il

existe une différence significative entre les cours-types 4 et 1 (.001), 4 et 2 (.001), 4 et 3 (.001) et 4 et 5 (.001).

Les étudiants du cours-type 1 trouvent en moyenne plus utiles les échanges via les espaces d'écriture collaborative comparativement aux étudiants des cours-types 2 et 5. Les étudiants du cours-type 3 trouvent en moyenne plus utile les échanges via les espaces d'écriture collaborative comparativement aux étudiants du cours-type 5 ( $F_{(791,5)} = 6.717$ ;  $p < .001$ ). Il existe une différence significative entre les cours-types 1 et 2 (.001), 1 et 5 (.001) et 3 et 5 (.017).

Les étudiants du cours-type 1 trouvent en moyenne plus utiles les échanges par vidéoconférence comparativement aux étudiants du cours-type 5 ( $F_{(791,5)} = 2.914$ ;  $p = .021$ ). Il existe une différence significative entre les cours-types 1 et 5 (.046).

Les étudiants du cours-type 1 sont en moyenne plus satisfaits de leurs échanges sociaux avec leur intervenant comparativement aux étudiants du cours-type 5 ( $F_{(791,5)} = 2.696$ ;  $p = .03$ ). Il existe une différence significative entre les cours-types 1 et 5 (.023).

Les étudiants du cours-type 1 sont en moyenne plus satisfaits de leurs échanges avec leurs pairs concernant l'aspect affectif comparativement aux étudiants du cours-type 5 ( $F_{(791,5)} = 2.972$ ;  $p = .019$ ). Il existe une différence significative entre les cours-types 1 et 3 (.006).

Les étudiants du cours-type 2 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur approbation sur leurs études comparativement aux étudiants du cours-type 1. Les étudiants du cours-type 3 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur approbation sur leurs études comparativement aux étudiants du cours-type 4. Les étudiants du cours-type 4 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur approbation sur ses études comparativement aux étudiants des cours-types 1 et 3. Les étudiants du cours-type 5 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur approbation sur leurs études comparativement aux étudiants du cours-type 1 ( $F_{(791,5)} = 6.36$ ;  $p < .001$ ). Il existe une différence significative entre les cours-types 1 et 2 (.011), 1 et 4 (.001), 1 et 5 (.001) et 3 et 4 (.025).

Les étudiants du cours-type 4 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur aide relative à leur apprentissage comparativement aux étudiants du cours-type 3 ( $F_{(791,5)} = 2.775$ ;  $p = .026$ ). Il existe une différence significative entre les cours-types 3 et 4 (.011).

### **14.4 Les modes d'encadrement selon la répartition des étudiants en profil-types (clusters)**

Une analyse de type cluster *Two-Steps* a été réalisée sur les données sociodémographiques des participants en lien avec leur satisfaction quant à l'encadrement reçu. Cette analyse permet d'aller plus loin et de montrer que la satisfaction ou les attentes en termes d'encadrement et de soutien varient selon les types d'étudiants. Sur la totalité des 23 énoncés, cinq ont été considérés par l'analyse cluster comme jouant un rôle significatif à l'établissement des regroupements. Ces variables sont l'état civil, la situation familiale, le nombre d'heures de travail hebdomadaire et le financement des études par prêts et/ou bourses. L'indice de cohésion et de séparation obtenue par l'analyse two-step est acceptable (.5).

Comme le présente le tableau 73, le profil-type 1 regroupe des étudiants qui financent leurs études par une activité professionnelle à temps plein et qui vivent avec leur conjoint ou leur(s) enfant(s). Il s'agit donc d'un groupe constitué d'étudiants très occupés, qui doivent concilier études, travail et famille. Il représente un peu plus de 50 % de notre échantillon. Le profil-type 2 est

également composé d'étudiants qui travaillent également à temps plein, mais ces derniers vivent seuls, la conciliation se situe donc entre études et travail. Le profil-type 3 est quant à lui caractéristique des étudiants qui n'exercent pas d'activité professionnelle et financent ainsi leurs études par des bourses et prêts. Ces derniers vivent avec leur conjoint ou leur(s) enfant(s) et doivent ainsi concilier études et famille.

Tableau 73. Résultats de l'analyse cluster sur les données sociodémographiques des étudiants

Variable	Profil-type 1 (53.4 %) Conciliation études- travail-famille	Profil-type 2 (24.3 %) Conciliation études- travail	Profil-type 3 (22.4 %) Conciliation études- famille
Financement étude par les prêts	Non	Non	Oui
État civil	Conjoint de fait	Célibataire	Marié
Situation familiale	Vis avec conjoint et enfant(s)	Vis seul	Vis avec conjoint et enfant(s)
Financement étude par les bourses	Non	Non	Oui
Heure de travail par semaine	+30h	+30h	Je ne travaille pas

L'analyse des corrélations entre les trois regroupements d'étudiants et les variables qui traitent de l'encadrement fait ressortir des différences statistiquement significatives concernant (1) les typologies d'encadrement (présentielle, synchrone et asynchrone), (2) la perception de l'utilité des outils pour communiquer dans le cours des étudiants et (3) la satisfaction des étudiants en ce qui a trait aux interactions avec l'intervenant, leurs pairs ainsi que leurs proches.

Premièrement, concernant les profil-types d'encadrement, les profil-types 2 et 3 sont corrélés avec un désir de réduction de l'encadrement en présence physique entre l'intervenant et les étudiants ( $\phi_c = .107$ ). De plus, le profil-type 3 est corrélé positivement avec un désir d'augmentation des rencontres face à face entre pairs étudiants ( $\phi_c = .112$ ). Concernant l'encadrement synchrone, le profil-type 3 désire une diminution des interactions individuelles (intervenant avec l'étudiant) ( $\phi_c = .091$ ) tout en souhaitant une augmentation d'interactions avec ses pairs ( $\phi_c = .091$ ). L'encadrement asynchrone indique aussi des différences entre les groupes. Alors que le profil-type 1 est satisfait avec ses interactions avec ses pairs en mode asynchrone (ne désire pas de changement à sa situation actuelle), le profil-type 3, quant à lui, désire une augmentation de ce type d'interaction ( $\phi_c = .11$ ).

Deuxièmement, sur les neuf outils de communication présentés aux participants, trois ont des différences statistiquement significatives selon les profil-types d'étudiants. Tout d'abord, le niveau d'utilité des outils permettant les échanges via des espaces d'écriture collaborative varie selon les étudiants ( $F_{(791-3)} = 10.258, p < .001$ ). Plus particulièrement, les étudiants mariés qui ne travaillent pas (profil-type 3) considèrent que ce genre d'outils est plus utile que les deux autres groupes d'étudiants (cluster 1,  $p < .001$ ; cluster 2,  $p = .003$ ). Le second outil qui diffère selon les groupes d'étudiants est la vidéoconférence ( $F_{(791-3)} = 7.243, p = .001$ ). Les analyses post-hoc indiquent que les étudiants du profil-type 3 trouvent plus utiles ce genre d'outil comparativement aux étudiants des profils-types 1 ( $p = .001$ ) et 2 ( $p = .006$ ). Le troisième outil traite des échanges en présence réelle ( $F_{(791-3)} = 4.301, p = .014$ ) que les étudiants du profil-type 3 trouvent plus plus utile que ceux du profil-type 1 ( $p = .011$ ).

Troisièmement, la satisfaction des étudiants varie selon les types d'échanges. Ces derniers peuvent être regroupés en fonction de l'interlocuteur, soit l'intervenant, les pairs ou les proches de

l'étudiant. Concernant la satisfaction des échanges avec leur intervenant, des différences sont relevées sur les plans sociaux (animation, etc.) ( $F_{(791-3)} = 3.746, p = .024$ ), affectifs (empathie, soutien émotionnel, etc.) ( $F_{(791-3)} = 7.521, p = .001$ ), métacognitifs (gestion des études, planification, etc.) ( $F_{(791-3)} = 4.823, p = .008$ ) ainsi qu'au niveau des évaluations sommatives (rétroactions sur les travaux, évaluation des travaux notés, etc.) ( $F_{(791-3)} = 8.863, p < .001$ ) et formatives (travaux non notés) ( $F_{(791-3)} = 5.712, p = .003$ ). Dans tous les cas relevés, l'analyse post-hoc démontre que les étudiants mariés qui n'exercent pas d'activité professionnelle (profil-type 3) sont plus satisfaits de ces types d'échanges avec leur intervenant comparativement aux étudiants du profil-type 1. De plus, les étudiants du profil-type 3 sont aussi statistiquement plus satisfaits des interactions relatives aux évaluations de type sommatif comparativement aux étudiants du profil-type 2 ( $p = .004$ ).

En ce qui concerne la satisfaction des étudiants avec leurs pairs, les échanges sur quatre plans de soutien à l'apprentissage sont relevés par l'analyse ANOVA comme étant significatifs. Il s'agit des plans méthodologiques (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.) ( $F_{(791-3)} = 4.379, p = .013$ ), administratifs (gestion du cours, consignes, etc.) ( $F_{(791-3)} = 5.174, p = .006$ ), techniques (technologie, etc.) ( $F_{(791-3)} = 3.92, p = .02$ ) et des échanges relatifs aux évaluations de type formatif (travaux non notés) ( $F_{(791-3)} = 4.654, p = .01$ ) pour lesquels les étudiants du profil-type 3 ont indiqué être plus satisfaits que les étudiants provenant du profil-type 1.

Finalement, en ce qui concerne la satisfaction des étudiants par rapport à leurs interactions avec leurs proches, quatre énoncés présentent des différences. Ainsi, les étudiants du profil-type 1 sont plus satisfaits du soutien de leurs proches concernant l'approbation de leurs études ( $F_{(791-3)} = 4.005, p = .019$ ) comparativement aux étudiants du profil-type 3 ( $p = .025$ ). La satisfaction des étudiants quant à la disponibilité de leurs proches pour eux ( $F_{(791-3)} = 3.838, p = .022$ ) est plus grande chez les étudiants du profil-type 1 que ceux du profil-type 2 ( $p = .042$ ). Pour ce qui est de l'aide organisationnelle (ex. ménage, lavage, cuisine, etc.) ( $F_{(791-3)} = 7.627, p = .001$ ), les étudiants vivant avec leur conjoint et travaillant (profil-type 1) sont plus satisfaits de ce genre d'interactions comparativement aux étudiants du profil-type 2 ( $p = .01$ ) et 3 ( $p = .002$ ). Enfin, les étudiants célibataires, vivant seuls et travaillant à temps plein (profil-type 2) sont plus satisfaits de l'aide que leur apportent leurs proches en termes d'apprentissage ( $F_{(791-3)} = 3.343, p = .036$ ) que les étudiants en couple ne travaillant pas (profil-type 3) ( $p = .036$ ).

## 14.5 Les modes d'encadrement (clusters) et l'abandon

### 14.5.1 L'influence sur l'abandon d'un cours

Les modes d'encadrement ont une influence sur la persévérance ou l'abandon dans les cours. En effet, les étudiants qui indiquent ne pas avoir reçu réponses à leurs questions dans des délais qui leur semblaient raisonnables sont corrélés avec la tendance d'abandonner le cours (Corrélation Pearson ( $r_{(791-2)} = 9.253, p = .026$ ) (force modéré  $\phi_c = .108$ ). De plus, les tests de Student permettent de constater que les étudiants persévérant dans leurs cours, ont été plus satisfaits que ceux ayant abandonné concernant l'encadrement offert par les intervenants aussi bien au niveau du mode de communication que du soutien reçu sur différents plans (cognitif, méthodologique, affectif, métacognitif, évaluation de type sommatif et formatif) comme le fait ressortir le tableau 74.

Tableau 74. Soutien à l'apprentissage

	t Student	
<b>Moyens d'échanges</b>		
<b>Échanges par courriel</b>	$t_{(791-2)} = 2.262, p = .024$	Les étudiants qui n'ont pas abandonné ont trouvé l'outil plus utile pour communiquer avec les intervenants et leurs pairs comparativement aux étudiants qui ont abandonné
<b>Type d'échanges</b>		
<b>Cognitif (par rapport aux contenus du cours)</b>	$t_{(791-2)} = 2.188, p = .029$	Les étudiants qui n'ont pas abandonné le cours considèrent ces interactions comme plus satisfaisantes comparativement aux étudiants qui ont abandonné leur cours.
<b>Méthodologique (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)</b>	$t_{(791-2)} = 2.042, p = .043$	
<b>Affectif (empathie, soutien émotionnel, etc.)</b>	$t_{(791-2)} = 2.45, p = .015$	
<b>Métacognitif (gestion des études, planification, etc.)</b>	$t_{(791-2)} = 2.604, p = .01$	
<b>Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux, évaluation des travaux notés, etc.)</b>	$t_{(791-2)} = 2.707, p = .007$	
<b>Évaluation de type formatif (travaux non notés)</b>	$t_{(791-2)} = 2.485, p = .014$	

### 14.5.2 L'influence sur la non-réinscription après deux sessions consécutives

Les énoncés concernant l'encadrement présent dans l'enquête ne font pas en tant que tel ressortir d'élément statistiquement significatif concernant la persévérance ou l'abandon dans les programmes. Par contre, en croisant les données du registraire concernant l'inscription après deux sessions d'études avec les trois profils-types découlant de l'analyse par clusters, des différences significatives sont relevées ( $F_{(791-2)} = 4.425, p = .012$ ). Il est ainsi possible de remarquer que les étudiants mariés qui financent leurs études par les prêts et bourses sans aucune autre activité professionnelle (profil-type 3) ont tendance à plus se désinscrire après deux sessions consécutives comparativement aux étudiants du profil 1 ( $p = .013$ ) et 2 ( $p = .041$ ).

## 14.6 Quelques pistes sur les modes d'encadrement à partir de l'entrevue des étudiants et des intervenants

Cette section synthétise les réponses fournies par les huit étudiantes ayant participé au focus group. En général (5/8), les étudiantes expliquent qu'il est important de recevoir un premier contact téléphonique ou vidéoconférence avec l'intervenant. Ce qui n'est pas fait de façon systématique, mais qui ajoute une dimension humaine, une source de motivation puisque ce premier contact leur permet par la suite de se sentir plus à l'aise pour solliciter les intervenants. De plus, certaines étudiantes ont mentionné qu'il serait appréciable d'avoir davantage d'échanges avec les intervenants, au-delà du seul contact de démarrage. Une communication synchrone mensuelle semblerait ainsi pertinente pour fournir un meilleur accompagnement. Toutefois quelques-unes (3/8) ont mentionné qu'elles ne ressentaient pas le besoin d'avoir plus d'interactions avec les intervenants puisque toutes les informations étaient en général très claires. Une plus grande flexibilité dans les travaux notés pour favoriser l'inclusion et la diversité des approches, et des rétroactions écrites plus systématiques serait par ailleurs souhaitée. Les étudiantes regrettent notamment qu'il n'y ait pas de rétroaction à l'examen final en dehors de la note.

Le mode de communication principal, à savoir l'échange de courriel, semble satisfaisant, mais les rencontres synchrones, notamment en vidéoconférence, sont également appréciées. De plus, une plus grande écoute relativement aux difficultés rencontrées et une bonne maîtrise du domaine d'études semble attendue. La majorité des étudiantes questionnées ont également partagé le fait que le contact avec d'autres étudiants permettrait de briser l'isolement et favoriserait les apprentissages. En effet, certaines étudiantes pensent que l'intervenant dans le cours est nécessaire au niveau cognitif, mais que d'autres acteurs pourraient intervenir pour les autres types de soutien. Une personne ressource supplémentaire pour les aspects méthodologiques par exemple serait ainsi appréciée tout comme la possibilité d'avoir davantage d'échanges avec les autres étudiants, dans le cadre de groupes sur les réseaux sociaux ou de façon plus formelle, lors de classes virtuelles. Enfin, le soutien des proches semble important, notamment pour se dégager un temps consacré aux études.

### 14.7 L'accompagnement du point de vue des intervenants

Cette section présente les résultats au questionnaire rempli par six d'entre eux ainsi que les réponses données par quatre intervenants dans le cadre d'entrevues. Les intervenants qui ont répondu au questionnaire déclarent avoir été peu ou pas formés aux différents aspects de la formation à distance et champs d'intervention dans le cours, mais il convient de préciser qu'il s'agit uniquement de professeurs responsables des cours qu'ils encadrent et non pas de tuteurs. Ils indiquent ainsi, par contre, former les tuteurs qui interviennent dans leurs cours.

Pour la majorité des intervenants ayant participé aux entrevues, les moyens de communication qui sont en général préférés sont le courriel et le téléphone. Une intervenante explique : « *Je favorise beaucoup le courriel puisque tu peux communiquer quand tu le veux et même chose pour la réponse* ». Une autre poursuit en précisant que la communication téléphonique est aussi intéressante « *puisque cela permet d'aller plus loin dans nos discussions et d'assurer la compréhension des étudiants* ». Un intervenant mentionne qu'il « *communique par téléphone uniquement avec ceux qui m'indiquent par courriel qu'ils désirent un contact téléphonique* ». Les intervenants sont moins intéressés à l'idée d'utiliser les forums. Selon eux, les étudiants ne seraient pas nécessairement attirés par ce type de communication dans le cadre d'un cours. Un intervenant explique qu'« *il y a des forums, mais les étudiants demandent souvent s'ils ont des points s'ils participent, car ils ne semblent pas en ressentir le besoin. Peut-être que s'il y avait du clavardage peut être que cela serait plus intéressant pour eux* ». De fait, la communication synchrone est appréciée : deux intervenantes indiquent communiquer régulièrement en vidéoconférence avec les étudiants. Une d'entre elles précise toutefois « *je le fais en général en audio. On doit dire que certains préfèrent l'anonymat. On a aussi des prisonniers qui suivent des cours, des policiers. C'est préférable de le faire sans caméra. Par contre, il faut s'adapter, pour l'écoute* ». Les intervenants ont tous mentionné que les médias sociaux peuvent être pertinents pour les échanges entre étudiants. Les intervenants sont tous d'accord avec le fait que la force de la FADEL réside dans le fait qu'elle permet aux étudiants d'avoir beaucoup de flexibilité. Ils ne voient pas l'utilité de faire des cours ou des rencontres en présentiel.

Les principaux résultats au questionnaire mettent en relief que c'est au niveau cognitif que le soutien offert par les intervenants aux étudiants est le plus fréquents, vient ensuite le plan méthodologique et, plus occasionnellement, les plans administratif ou technologique, socioaffectif ou métacognitif. Au niveau des évaluations, le travail réalisé par les intervenants semble plus fréquent concernant l'évaluation sommative que les évaluations formatives ou diagnostiques. Les



intervenants précisent rappeler de manière occasionnelle les échéances du cours ou prendre contact avec les étudiants qui ne se connectent pas au cours. Lors des entrevues, tous les intervenants interrogés précisent que les activités d'évaluation (particulièrement les évaluations formatives) permettent à l'étudiant de consolider ses apprentissages, de se situer par rapport aux attentes du cours et de se réajuster afin de progresser. Une intervenante mentionne qu'une progression des évaluations permet aux étudiants de s'adapter au cours. « *C'est important d'avoir une rétroaction rapide, des examens courts et assez simples au début pour que l'étudiant puisse savoir où il se situe. Avoir une évaluation formative avant de remettre le travail final est aussi un aspect important. L'évaluation devrait être perçue comme un moyen d'apprentissage* ». Une autre intervenante souligne que selon elle, « *les rétroactions aux évaluations doivent être détaillées afin que l'étudiant puisse s'ajuster. L'Université devrait mettre à la disposition de tous, des outils de dépôt de travaux pour que tous les étudiants puissent déposer leurs travaux et recevoir une rétroaction* ».

Enfin, les propos tenus lors des entrevues qui font ressortir que l'ensemble des intervenants interrogés sentent qu'ils devraient avoir une plus grande présence auprès des étudiants afin de pouvoir les soutenir dans leurs apprentissages. Deux intervenants mentionnent qu'une partie importante de leur travail est de l'ordre du soutien émotionnel et une intervenante précise que le succès des étudiants lui tient à cœur et qu'il est important pour les tuteurs d'être empathique et de faire preuve de flexibilité avec les étudiants : « *Ceux-ci doivent se sentir rassurés par leurs tuteurs. C'est en quelque sorte le rôle du tuteur de se montrer empathique et rassurant. Les étudiants sont là pour apprendre* ». Ces propos entrent en résonance avec les réponses au questionnaire qui soulignent que tous les intervenants considèrent que leur accompagnement favorise la persévérance des étudiants.

## 15 L'ENGAGEMENT AUX ÉTUDES

Afin de répondre à la question générale « L'engagement aux études a-t-il une influence sur la persévérance et l'abandon d'un cours ou la non-réinscription à deux sessions d'études universitaires suivies en FADEL? », deux questions spécifiques ont été formulées et analysées dans cette étude :

- Le degré d'intégration sociale des étudiants a-t-il une influence sur la PRS et l'abandon des études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle?
- Le degré d'adaptation institutionnelle des étudiants a-t-il une influence sur la PRS et l'abandon des études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle?

### 15.1 Le taux de rétention des répondants au questionnaire sur la persévérance aux études

Sur le nombre d'étudiants sollicités pour compléter le questionnaire sur la persévérance aux études, le tableau 75 présente le nombre des étudiants qui ont répondu session par session au questionnaire sur la persévérance aux études.

Tableau 75. Nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire, session par session

Session d'études	Nbre de répondants
Questionnaire - Session d'études 1	791
Questionnaire - Session d'études 2	355
Questionnaire - Session d'études 3	153
Questionnaire - Session d'études 4	59
Questionnaire - Session d'études 5	9

Aux fins de notre étude, les données ont été analysées sur la première année d'études en FADEL, à savoir la non-réinscription après deux sessions d'études. Des 971 étudiants qui ont été analysés pour le questionnaire, 153 ont complété sur trois sessions le questionnaire récurrent, parmi eux 132 sont encore inscrits ou diplômés et 21 ont abandonné.

### 15.2 L'analyse du degré d'intégration sociale et institutionnelle des étudiants

Sur le plan de l'**adaptation institutionnelle**, la tendance générale des étudiants après une 2<sup>e</sup> session d'études indique qu'il est plus bas par rapport à la 1<sup>re</sup> session d'étude pour les items suivants :

- J'ai du plaisir à suivre mes cours en ligne ( $T_{(330,2)} = 4.228, p < .001$ )
- Je me sens capable de bien réussir mes examens et mes travaux ( $T_{(330,2)} = 4.988, p < .001$ )
- Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard (inversé) ( $T_{(330,2)} = 3.72, p < .001$ )
- Je suis satisfait de la qualité des cours disponibles dans la présente session ( $T_{(330,2)} = 7.107, p < .001$ )
- Je suis satisfait du nombre et de la variété des cours disponibles dans la présente session ( $T_{(330,2)} = 5.857, p < .001$ )
- Mon choix de cours correspond à mes intérêts ou exigences professionnels ( $T_{(330,2)} = 3.236, p = .001$ )

Cette tendance se poursuit après la troisième session d'études, l'adaptation est moindre par rapport à la satisfaction de la décision d'étudier à l'université ( $T_{(144,2)} = 2.962, p = .004$ ) et à leur choix de cours qui correspond à leurs intérêts ou exigences professionnels ( $T_{(144,2)} = 3.825, p < .001$ ). Quant à la quatrième session d'études consécutives, la tendance se poursuit toujours à la baisse par rapport à la décision d'étudier à l'université ( $T_{(66,2)} = 2.283, p = .026$ ) et à la satisfaction du nombre et de la variété des cours disponibles dans la présente session ( $T_{(66,2)} = 3.497, p = .001$ ).

Enfin, cinq énoncés sur le plan de l'intégration académique n'ont pas eu de résultats probants :

- Je me sens capable de bien réussir mes examens et mes travaux
- Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire
- Je suis satisfait des activités proposées en dehors des cours par mon université
- Mes résultats scolaires me satisfont
- Je suis satisfait de ma situation financière

La figure 20 indique qu'entre la première et la troisième session d'études, les étudiants sont en moyenne moins en accord avec les énoncés suivants :

- Mon choix de cours correspond à mes intérêts ou exigences professionnels

- Je suis satisfait de la qualité des cours disponibles dans la présente session
- J'ai du plaisir à suivre mes cours en ligne.

Par contre, les étudiants sont plus en accord avec l'énoncé « Je suis satisfait des activités proposées en dehors des cours par mon université ». Cependant, ces augmentations/diminutions, bien que statistiquement significatives, restent très mineures comme en témoigne la figure 18.

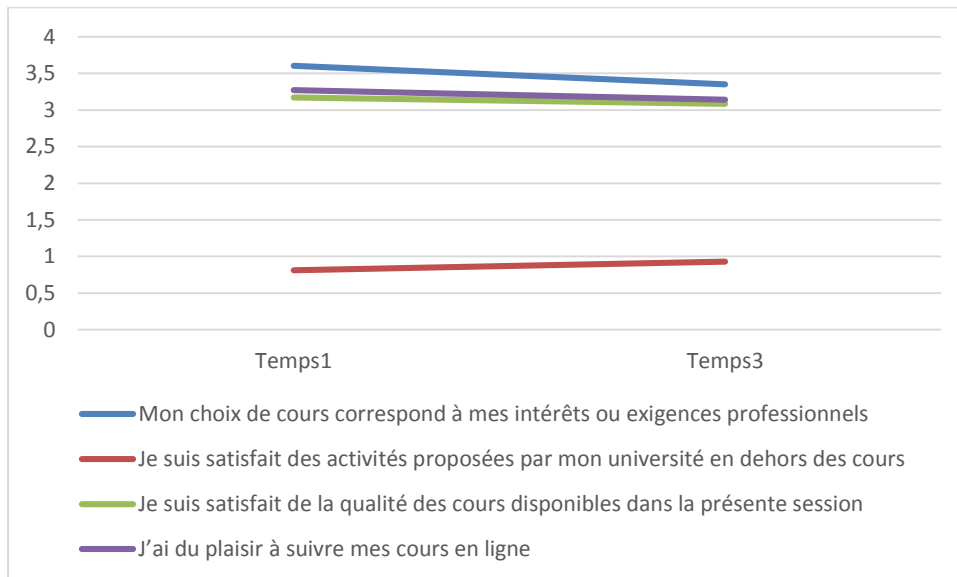


Figure 20. Degré d'intégration académique entre la 1<sup>re</sup> et la 3<sup>e</sup> session d'études

Sur le plan de **l'intégration sociale**, les étudiants après une deuxième session d'études sollicitent moins les personnes à l'université (professeur, tuteur, etc.) afin d'obtenir des conseils ou de l'aide pour mieux les orienter dans leurs études ( $T_{(330,2)} = 7.559, p < .001$ ). Aucune tendance ne marque la troisième session. Enfin, au bout de quatre sessions d'études consécutives, l'intégration sociale des étudiants est moindre sur le plan de communication avec d'autres étudiants lorsqu'ils en ont besoin pour les soutenir dans leurs apprentissages ( $T_{(66,2)} = 2.114, p = .038$ ). Enfin, deux énoncés n'ont pas eu de résultats probants :

- J'ai quelques bons amis ou connaissances à l'université avec qui je peux discuter
- Je communique avec d'autres étudiants lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages

### 15.3 La relation des énoncés par rapport à l'abandon d'un cours

Deux différences significatives ont été relevées sur l'ensemble des énoncés du questionnaire avec une analyse d'ANOVA répété (Lambda de Wilks).

En moyenne, sur le plan de **l'adaptation institutionnelle**, les étudiants ayant abandonné leur cours indiquent qu'ils pensent sérieusement prendre une pause dans leurs études pour les terminer plus tard, comparativement aux étudiants n'ayant pas abandonné leur cours. Cette différence est particulièrement présente au temps 3 et 4 ( $F_{(71-2)} = 9.47, p = .003$ ).

En moyenne, sur le plan de **l'intégration sociale**, les étudiants ayant abandonné leur cours indiquent moins communiquer avec leurs intervenants (professeur, tuteur, etc.) lorsque qu'ils en

ont besoin, comparativement aux étudiants n'ayant pas abandonné leur cours, et ce, dans une perspective longitudinale : ( $F_{(71,2)}=2.922, p=.041$ ).

### 15.4 L'intégration académique des étudiants et la non-réinscription après deux sessions consécutives

Deux types d'analyses ont été réalisés. Tout d'abord, la différence des scores des énoncés concernant l'adaptation institutionnelle et sociale après une session d'étude est comparée entre les étudiants qui ont persévéré, et ceux qui ont abandonné après deux sessions. La seconde analyse s'intéresse à la variation des scores entre les énoncés au temps 1 (énoncés du premier questionnaire) et le temps 2 (après une session consécutive) chez les étudiants.

L'analyse traitant de la différence des scores **à la fin de la première session** entre les deux groupes d'étudiants relève trois énoncés statistiquement significatifs en ce qui a trait à l'intégration académique (Tableau 76). Premièrement, les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé « Je suis satisfait de ma décision d'étudier à l'université » comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions ( $t_{(310-2)}= 3.830, p<.001$ ). Deuxièmement, les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé « Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire » comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions ( $t_{(310-2)}= 2.182, p= .030$ ). Troisièmement, les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été moins en accord avec l'énoncé « Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard » comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions ( $t_{(310-2)}= -2.438, p=.024$ ).

*Tableau 76. Différence significative entre les étudiants persévérants vs les étudiants entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> session d'études par rapport à l'adaptation institutionnelle*

Énoncé	Interprétation	Mesure
Je suis satisfait de ma décision d'étudier à l'université.	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.	$t_{(310-2)}= 3.830, p<.001$
Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire.	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été moins en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.	$t_{(310-2)}= -2.438, p=.024$
Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard.	Les étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions consécutives ont connu en moyenne une plus grande hausse de score à cet énoncé récurrent comparativement aux étudiants qui ne se sont pas désinscrits après deux sessions.	$t_{(330-2)}=2.084, p=.05$

Le deuxième type d'analyse traite de la variation des scores entre les énoncés **au temps 1 (énoncés du premier questionnaire) et le temps 2 (après une session consécutive)** chez les étudiants en ce qui a trait à l'intégration académique (Tableau 77). Deux énoncés sont statistiquement significatifs au test de Student. L'énoncé « Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard » a connu une augmentation statistiquement significative chez les étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions comparativement aux étudiants qui persévèrent ( $t_{(330-2)}=2.084, p=.05$ ). Enfin, l'énoncé « J'ai du plaisir à suivre mes cours en ligne » a connu une diminution statistiquement significative de la part des étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions comparativement aux étudiants qui ne se sont pas désinscrits ( $t_{(330-2)}= -2.193, p=.022$ ).

Tableau 77. L'adaptation institutionnelle entre deux sessions d'études entre les étudiants qui se sont désinscrits et ceux qui persévèrent

Énoncé	Interprétation	Mesure
Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.	$t_{(330-2)}=2.084, p=.05$
J'ai du plaisir à suivre mes cours en ligne	Les étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions consécutives ont connu en moyenne une plus grande baisse de score à cet énoncé récurrent comparativement aux étudiants qui ne se sont pas désinscrits après deux sessions.	$t_{(330-2)}= -2.193, p=.022$

### 15.5 La relation entre l'intégration académique et sociale et la désinscription après deux sessions consécutives

En comparant les étudiants ayant abandonné leur cours versus ceux qui ont persévéré. Avec le temps, sur le plan de **l'intégration sociale**, les étudiants qui ont abandonné leur cours sont moins en accord avec l'énoncé « Je communique avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages » ( $F_{(66-2)}=2.704, p=.047$ ).

Sur le plan de **l'intégration académique**, les étudiants qui ont abandonné ont moins de plaisir à suivre mes cours en ligne par rapport aux étudiants qui persévèrent qui se sentent à leur place dans l'environnement universitaire (Tableau 78).

Tableau 78. L'adaptation institutionnelle et sociale après deux sessions d'études consécutives

Énoncé	Interprétation	Mesure
Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire.	Les étudiants qui ne sont pas désinscrits après deux sessions consécutives ont été plus en accord avec l'énoncé comparativement aux étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions.	$t_{(310-2)}= 2.182, p=.030$
J'ai du plaisir à suivre mes cours en ligne.	Les étudiants qui se sont désinscrits après deux sessions consécutives ont connu en moyenne une plus grande baisse de score à cet énoncé récurrent comparativement aux étudiants qui ne se sont pas désinscrits après deux sessions.	$t_{(330-2)}= -2.193, p=.022$

## 16 LES RÉSULTATS DU SONDAGE AUPRÈS DES INTERVENANTS

Une méthode d'échantillonnage aléatoire simple a été employée pour le recrutement des intervenants pour ce projet. Le registraire a fait parvenir à l'équipe de recherche la liste de tous les intervenants employés par l'institution. Une lettre leur a été envoyée afin de présenter le projet et solliciter leur participation à l'étude. Sur les 290 envois, 6 intervenants ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 2% de la population.

Ce faible taux de répondants s'explique par la période d'administration du questionnaire aux intervenants qui a eu lieu lors de la grève du personnel d'encadrement qui s'est prolongé sur cinq mois et demi, suivi de deux sessions de correction des travaux des étudiants inscrits pendant la grève. Étant donné cette situation, les professeurs ont pris la relève de l'encadrement de centaines d'étudiants ce qui en a réduit d'autant leur participation à l'étude. Étant donné le nombre très restreint des participants, un incitatif monétaire a été mis en place sans grand succès, seulement six personnes ont répondu au questionnaire. Étant donné cette situation, nous présentons une analyse descriptive des données du questionnaire.

### 16.1 La description de la population

Le tableau 79 indique que 50 % des intervenants sont des hommes et 50 % sont des femmes. La majorité d'entre eux (83,3 % ont un diplôme universitaire de 3<sup>e</sup> cycle. Tous les répondants ont comme langue maternelle le français. Tous les répondants sont des professeurs provenant en très grande majorité de l'administration (83,3 %). Leur expérience d'encadrement varie grandement.

Tableau 79. Données sociodémographiques, scolaires et expérience d'encadrement (n=6)

Variables sociodémographiques et scolaires		%
Langue maternelle	Français	100,0 %
Genre	Homme	50,0 %
	Femme	50,0 %
Diplôme obtenu	Diplôme universitaire 2e cycle (A10)	16,7 %
	Diplôme universitaire 3e cycle (A11)	83,3 %
Expérience d'encadrement - Nombre d'années	Moins de 3 ans	33,3 %
	Moins de 9 ans	50,0 %
	20 ans (A21)	16,7 %
Statut d'emploi	Professeur sous contrat (A2)	16,67 %
	Professeur régulier (A4)	50,00 %
	Professeur permanent ou agrégé (A5)	33,33 %
Domaine d'intervention	Administration	83,3 %
	Éducation	16,7 %
Nombre de trimestres d'encadrement dans le cours de l'étude	1 an	16,7 %
	4 ans	16,7 %
	6 ans	33,3 %
	10 ans	16,7 %
	21 ans	16,7 %

### 16.2 Les modes d'organisation pédagogique

Seuls les outils de dépôt des travaux et les outils pour l'évaluation diagnostique et formative (quiz, activités autocorrigées, etc.) sont utilisés par tous les intervenants. Seul un intervenant ne sait pas si les outils pour la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.) sont disponibles et ou qu'il considère que les outils de présentation ou d'aide à la navigation sur l'environnement Web (plan du site, guide, etc.) ne sont pas disponibles dans son cours. (Tableau 80).

De plus, les intervenants considèrent plusieurs outils comme non disponibles ou ne sachant pas s'ils sont disponibles. La majorité d'entre eux (83,3 %) indiquent les outils pour les partages de documents et fichiers en ligne (Dropbox, iCloud, Google Drive, etc.), les outils portfolio (type Mahara) et les outils pour faciliter l'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.). Les intervenants qui utilisent ces outils considèrent comme utiles le portfolio (type Mahara) et les outils pour faciliter l'écriture collaborative et peu utiles les outils de partage de documents et de fichiers en ligne.

## Rapport de recherche scientifique

Tableau 80. Les outils disponibles dans leur cours et leur degré d'utilité

n=6	ND	NSP	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
Outil d'adaptation à des handicaps (ex. lecture assistée, visionneuse, etc.)	16,7%	50,0%			16,7%	16,7%
	66,7%				50,0%	50,0%
Outil d'adaptation à des troubles de santé mentale	16,7%	50,0%		16,7%		16,7%
	66,7%					
Outil d'adaptation à des troubles de déficit d'adaptation	16,7%	50,0%		16,7%		16,7%
	66,7%					
Outil pour la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.)		16,7%			33,3%	50,0%
	16,7%				40,0%	60,0%
Outil de présentation ou d'aide à la navigation sur l'environnement Web (plan du site, guide, etc.)	16,7%	0,0%			16,7%	66,7%
	16,7%				20,0%	80,0%
Outil portfolio (type Mahara)	66,7%	16,7%			16,7%	33,3%
	83,3%				33,3%	66,7%
Outil de bureautique (traitement de texte, tableur, etc.)	33,3%	16,7%			33,3%	16,7%
	50,0%				66,7%	33,3%
Outil pour les partages de documents et fichiers en ligne (Dropbox, iCloud, Google Drive, etc.)	66,7%	16,7%		16,7%		
	83,3%			100,0%		
Outil de dépôt des travaux]						100,0%
Outil pour l'évaluation diagnostique et formative (quiz, activités autocorrigés, etc.)						100,0%
Outil pour la prise de notes fourni dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.)	50,0%	16,7%			33,3%	
	66,7%				100,0%	
Outil pour faciliter l'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.)	66,7%	16,7%			16,7%	
	83,3%				100,0%	
Outil pour l'analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur	33,3%	16,7%			33,3%	16,7%
	50,00%				66,7%	33,3%

Nous retrouvons également que 66,7 % d'entre eux signalent comme non disponibles ou ne sachant pas s'ils sont disponibles les outils d'adaptation à des handicaps (ex. lecture assistée, visionneuse, etc.), à des troubles de santé mentale et à des troubles de déficit d'adaptation ainsi que des outils pour la prise de notes fournis dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.). Toutefois, les intervenants qui utilisent ces outils les considèrent pour certains utiles et d'autres peu utiles.

### 16.3 Les modes d'encadrement

Quatre aspects ont été abordés sur le plan des modes d'encadrement dans un cours : le type d'encadrement, la communication avec les étudiants, la formation reçue sur l'encadrement, la formation reçue sur la conception de cours.

### 16.3.1 Les types d'encadrement

Les intervenants ont été questionnés sur le mode d'encadrement (en présence, en ligne synchrone, en ligne asynchrone) et le type d'interactions (l'étudiant avec l'intervenant, le groupe d'étudiants avec l'intervenant, les étudiants entre eux sans intervenant) rencontrés dans leurs cours (Tableau 81). Pour chaque mode et chaque type, ils pouvaient indiquer si cela leur convenait (aucun changement) ou s'ils souhaitaient une diminution ou une augmentation de ce type et mode d'encadrement. Ils pouvaient également préciser si cela ne s'appliquaient pas.

Tableau 81 Type d'encadrement

Type d'encadrement	n=6	Aucun changement	Diminution	Augmentation	NSP
Présence physique (rencontre en face à face)	Individuel (intervenant-étudiant)	50,0%			50,0%
	En groupe (intervenant-étudiants)	50,0%	16,7%	33,3%	
	Entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	50,0%			50,0%
En ligne synchrone (communication de manière simultanée)	Individuel (intervenant-étudiant)	50,0%		33,3%	16,7%
	En groupe (intervenant-étudiants)	33,3%		50,00%	16,67%
	Entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	50,0%		33,3%	16,7%
En ligne asynchrone (communication de manière différée)	Individuel (intervenant-étudiant)	100,0%			
	En groupe (intervenant-étudiants)	66,67%		33,33%	
	Entre pairs (groupe d'étudiants sans intervenant)	100,0%			

Il est possible de constater que la plupart des intervenants ne souhaitent aucun changement et que lorsque des changements sont souhaités ils s'orientent principalement dans le sens d'une augmentation de l'encadrement offert, notamment dans le cadre d'interactions impliquant des groupes d'étudiants. De fait, la plupart des cours ne prévoient aucun échange entre étudiants, mais uniquement entre étudiants et intervenants à distance. Les intervenants réfléchissent ainsi à la manière d'interagir au mieux avec leurs étudiants et envisagent différentes façons pour favoriser les interactions entre étudiants, mais reste compliqué dans le cadre de cours suivis pour leur flexibilité.

#### Commentaires : 2 intervenants

Je considère que des périodes de transferts des connaissances faciliteraient l'apprentissage puisque le cours utilise des méthodes d'évaluation actives basées sur les études de cas. Les étudiants gagneraient à discuter, analyser et trouver des solutions en groupes à certains problèmes à résoudre.

J'avais intégré un blogue dans la première version, mais les étudiants ne l'utilisaient pas. Je réfléchis actuellement à la manière de le réintégrer. J'ai l'impression qu'une grande partie des étudiants préfèrent me voir disponible pour répondre à leurs questions en tout temps plutôt que de participer à des rencontres Web ou en présence face à face à des temps et heures prescrites. Je pense qu'il faut innover sur ce plan afin de les attirer.

### 16.3.2 La communication entre les étudiants et les intervenants

Afin d'aller plus finement dans le mode de communication, nous avons demandé aux intervenants d'indiquer le degré d'utilité de différents outils de communication. Le tableau 82 indique que les outils les plus utilisés sont le courriel, en premier lieu, suivi du téléphone puis de



la vidéoconférence. Les échanges par forums sont plus rares, ceux par clavardage ou via les médias sociaux encore moins fréquents et les rencontres en personnes sont absents.

**Tableau 82. Outils d'échange avec les étudiants**

n=6	Outil non disponible	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
Échanges par courriel					100,00 %
Échanges par appels téléphoniques			33,33 %	16,67 %	50,00 %
Échanges par clavardage (chat)	83,33 %	16,67 %			
Échanges via forums	66,67 %	16,67 %	16,67 %		
Échanges via des espaces d'écriture collaborative	100,00 %				
Échanges par vidéoconférence, classe virtuelle, etc.	66,67 %		16,67 %	16,67 %	
Échanges par médias sociaux	83,33 %	16,67 %			
Échanges en présence physique	100,00 %				

Le tableau 83 permet de constater que tandis que plus des deux tiers des intervenants déclarent que leurs échanges avec les étudiants visent un soutien à l'apprentissage, seulement 16,7 % considèrent que ce soutien vise également la persévérance.

**Tableau 83. Type d'échange avec les étudiants**

Échanges sur...	Soutien à l'apprentissage	Soutien à la persévérance
Ne s'applique pas		
En désaccord	16,7 %	
Plutôt en désaccord	16,7 %	83,3 %
Plutôt en accord	50,0 %	16,7 %
En accord	16,7 %	

Afin de mieux comprendre la nature de l'encadrement, les intervenants ont dû préciser pour chaque type de soutien (cognitif, méthodologique, technique, social, affectif, métacognitif, évaluation formative, diagnostique, sommative) la fréquence des interactions avec leurs étudiants. Il ressort du tableau 84 que c'est au niveau des évaluations sommatives et du plan cognitif voire méthodologique que le soutien est prédominant.

**Tableau 84. Fréquence des interventions auprès des étudiants**

Fréquence de l'intervention	Ne s'applique pas	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent
<b>Cognitive (par rapport aux contenus du cours)</b>			16,67 %	16,67 %	66,67 %
<b>Méthodologique (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)</b>			16,67 %	66,67 %	16,67 %
<b>Administrative (gestion du cours, consignes, etc.)</b>		16,67%	16,67 %	33,33 %	33,33 %
<b>Technique (technologie, etc.)</b>		33,33%	33,33 %	16,67 %	16,67 %
<b>Sociale (animation, etc.)</b>	16,67 %	66,67%	16,67 %		
<b>Affective (empathie, soutien émotionnel, etc.)</b>	16,67 %		33,33 %	33,33 %	16,67 %

Fréquence de l'intervention	Ne s'applique pas	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent
Métacognitive (gestion des études, planification, etc.)		16,67%	33,33 %	50,00 %	
Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux, évaluation des travaux notés, etc.)				16,67 %	83,33 %
Évaluation de type formatif (travaux non notés)	16,67 %	16,67%	33,33 %	16,67 %	16,67 %
Évaluation diagnostique (test sur les connaissances ou analyse de compétences)	33,33 %	33,33%	16,67 %		16,67 %

### 16.3.3 La formation

Nous avons cherché à savoir si les intervenants étaient formés à l'encadrement. Pour ces différents types et durées de formation leur ont été proposés. Il peut être constaté au tableau 85 que les intervenants ayant répondu au questionnaire n'ont pas reçu de formation formelle à l'encadrement, ils se sont formés par l'entremise de leurs collègues ainsi que des pratiques d'autoformation. De fait, tous les répondants sont des professeurs responsables de leur cours, 83,3% d'entre eux sont les concepteurs des cours retenus dans l'enquête. De plus, 16,7 % encadrent tous les étudiants inscrits à leur cours tandis que 83,3% d'entre eux offrent toujours une formation aux intervenants qui encadrent des étudiants dans leurs cours.

Tableau 85. Type de formation reçue sur l'encadrement

Type de formation	0h	moins de 5h	5h-10h	11h-15h	16h-20h	Plus de 20h
Une formation créditée par un établissement d'enseignement	100,00 %					
Une formation non créditée à l'externe	100,00 %					
Une formation créditée par l'établissement dans lequel j'encadre	100,00 %					
Une formation non créditée par l'établissement dans lequel j'encadre	50,00 %	16,67 %	16,67 %		16,67 %	
Formation par un collègue (mentor)	16,67 %	66,67 %				16,67 %
Autoformation		33,33 %	16,67 %	16,67 %		33,33 %

En vue de mieux connaître les thèmes sur lesquels portaient la formation des intervenants et le temps qui y était consacré, nous avons proposé aux intervenants de répondre à ces questions. Il est intéressant d'observer au tableau 86 que si la formation aux technologies utilisées dans le cours est la seule qui est systématique, elle est aussi majoritairement de courte durée tandis que la formation à la communication ou au soutien à l'apprentissage semble davantage susceptible de prendre plus de temps.

## Rapport de recherche scientifique

Tableau 86. Thème de formation reçue par les intervenants

Thèmes de formation	0h	moins de 5h	5h-10h	11h-15h	16h-20h	Plus de 20h
Contenu du cours	50,00 %	33,33 %			16,67 %	
Correction des travaux	33,33 %	50,00 %	16,67 %			
Rétroaction sur les travaux	50,00 %	33,33 %	16,67 %			
Communication	33,33 %	33,33 %			16,67 %	16,67 %
Animation	50,00 %	33,33 %		16,67 %		
Technologie(s) utilisée(s) dans le cours		83,33 %			16,67 %	
Soutien à l'apprentissage	33,33 %	33,33 %				33,33 %

Par ailleurs, étant donné que les répondants sont les professeurs responsables de leurs cours, le recours au professeur responsable du cours, à la direction de programme, aux colloques ou à la formation en ligne n'a pas été retenu comme sources d'informations. Ce sont surtout les collègues, la lecture et la recherche en ligne comme source d'autoformation qui sont privilégiée comme pour les aider dans leurs tâches d'intervenants sauf en ce qui a trait à l'utilisation des technologies, les répondants consultent surtout l'équipe technopédagogique et le soutien technique. (Tableau 87).

Tableau 87. Les ressources d'information pour les intervenants

Sources d'information	Ne s'applique pas	Équipe technopédagogique	Soutien technique	Collègues	Recherche en ligne / lectures
Le contenu du cours	16,67 %			33,33 %	16,67 %
La correction des travaux	33,33 %	16,67 %		33,33 %	16,67 %
Les rétroactions sur les travaux	50,00 %	16,67 %		16,67 %	16,67 %
La communication	50,00 %	16,67 %		16,67 %	16,67 %
L'animation	50,00 %	16,67 %		16,67 %	16,67 %
La(les) technologie(s) utilisée(s) dans le cours		50,00 %	16,67 %	16,67 %	16,67 %
Le soutien à l'apprentissage	33,33 %	33,33 %		16,67 %	16,67 %

Afin de mieux saisir l'importance de l'encadrement dans la réussite des étudiants, nous avons recueilli le point de vue des intervenants. Il est intéressant de noter au tableau 88 que la majorité des intervenants considère qu'il y a peu d'étudiants qui parviendraient à réussir le cours sans encadrement (83,33 %).

Tableau 88. L'importance de l'encadrement à la réussite des cours

Importance de l'encadrement	%
La plupart des étudiants ne parviendraient pas à réussir le cours sans cet encadrement	16,67 %
Quelques-uns des étudiants ne parviendraient pas à réussir le cours sans cet encadrement	83,33 %

Le tableau 89 fait ressortir que les intervenants interagissent souvent avec leurs étudiants lors du démarrage de leur cours en utilisant la communication électronique (83,3 %). Ils interviennent plus à l'occasion et souvent pour relancer les étudiants moins présents sur le site Web de cours (66,7 %), réaliser un appel téléphonique de démarrage (50 %), et leur rappeler des informations importantes telles que les dates d'évaluations (50 %). Enfin, la majorité (83,3 %) ne réalise pas d'activités de type brise-glace telles que la présentation des étudiants, l'échange sur les intérêts communs, etc.

Tableau 89. Type d'intervention réalisé par les intervenants auprès des étudiants

Type d'intervention d'encadrement	Ne s'applique pas	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent
Appel téléphonique de démarrage		33,33 %	16,67 %	33,33 %	16,67 %
Communications électroniques de démarrage (courriel, forum, etc.)			16,67 %		83,33 %
Activités de type brise-glace (présentation, intérêts communs, etc.)		83,33 %		16,67 %	
Séance de questions-réponses avant les examens	16,67 %	50,00 %	16,67 %		16,67 %
Relance auprès des étudiants moins présents sur le site Web de cours		33,33 %		33,33 %	33,33 %
Rappel des informations importantes (dates, évaluations, etc.)	16,67 %	33,33 %		33,33 %	16,67 %

Tous les répondants sont professeurs responsables de leur cours, 83,3 % d'entre eux sont les concepteurs du cours. De plus, 83,3% d'entre eux offrent toujours une formation et 16,7 % n'offrent pas de formation étant donné qu'ils encadrent tous les étudiants inscrits à leur cours.

### 16.3.4 La conception de cours

Le tableau 90 montre que l'expérience de conception de cours varie considérablement entre les intervenants : de 5 à 20 ans.

Tableau 90. Nombre d'années de conception de cours

Nombre d'années de conception de cours	Pourcentage
5 ans	16,67 %
7 ans	16,67 %
9 ans	16,67 %
20 ans	33,33 %
Pas de réponse	16,67 %

Le tableau 91 montre qu'entre 50 % et 83,4 % des intervenants n'ont pas suivi de formation pour concevoir des cours. Quant aux intervenants qui ont suivi une formation, 33,4 % des

## Rapport de recherche scientifique

répondants se sont impliqués plus de 20 heures dans une formation créditée par un établissement et la plupart ont opté pour l'autoformation.

Tableau 91- Type de formation reçue pour la conception de cours

Formation à la conception de cours	0h	moins de 5h	5h-10h	11h-15h	16h-20h	Plus de 20h	Aucune réponse
Une formation créditée par un établissement d'enseignement	66,67 %					16,67 %	16,67 %
Une formation non créditée à l'externe	83,33 %						16,67 %
Une formation créditée par l'établissement dans lequel j'encadre	83,33 %						16,67 %
Une formation non créditée par l'établissement dans lequel j'encadre	66,67 %					16,67 %	16,67 %
Formation par un collègue (mentor)	50,00 %	16,67 %				16,67 %	16,67 %
Autoformation		16,67 %	16,67 %	16,67 %		33,33 %	16,67 %

Les thèmes abordés dans le cadre de formation à la conception de cours sont variés et portent principalement sur les technologies utilisées dans le cours (Tableau 92).

Tableau 92. Les thèmes abordés dans la formation

Thèmes de formation	0h	moins de 5h	5h-10h	11h-15h	16h-20h	Plus de 20h	Aucune réponse
Communication	33,33 %			33,33 %		16,67 %	16,67 %
Animation	33,33 %		16,67 %	16,67 %		16,67 %	16,67 %
Technologie(s) utilisée(s) dans le cours		33,33 %				50,00 %	16,67 %
Soutien à l'apprentissage	33,33 %				16,67 %	33,33 %	16,67 %
Gestion d'équipe	50,00 %			16,67 %		16,67 %	16,67 %
Procédures de conception d'un cours	16,67 %	16,67 %	16,67 %			33,33 %	16,67 %

## 17 LA NAVIGATION DANS LES SITES WEB DU COURS

En ce qui a trait à l'analyse des traces, nous avons analysé le cheminement de 138 étudiants dont 95 sont des femmes et 43 des hommes. De cette population, 121 étudiants ont persévéré et 17 ont abandonné. Les étudiants étaient inscrits dans 12 cours dont certaines traces étaient possibles d'être relevées à l'aide de Google Analytics.

L'échantillon d'analyse est représentatif de la population concernant la moyenne standardisée du temps moyen passé par page du site du cours. Par ailleurs, différents obstacles ne nous ont pas permis d'analyser les différentes variables que nous avions prévues dans le protocole de recherche. Seule la variable du nombre de pages visitées a été compilée et analysée en regard des variables de l'étude.

Les analyses indiquent qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative sur le plan des stratégies d'apprentissage de Zimmerman, des stratégies utilisées dans les cours, des outils technologiques utilisés dans les cours.

Sur le plan des variables sociodémographiques, les étudiants mariés visitent en moyenne plus de pages Web dans leur cours que les étudiants célibataires ( $p=.039$ ) ou conjoints de fait ( $p=.034$ ).

- Différence significative entre l'état civil et différence standardisée de la moyenne de pages visitées sur le site versus la moyenne de l'échantillon du cours ( $F_{(138-4)} = 3.602$ ,  $p=.015$ ).

Sur le plan des variables scolaires, les étudiants qui financent leurs études par les bourses visitent en moyenne moins de pages Web de leur cours comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon.

- Différence significative entre la présence de financement des études par les bourses et différence standardisée de la moyenne de pages visitées sur le site versus la moyenne de l'échantillon du cours ( $F_{(138-2)} = 8.109$ ,  $p=.005$ ).

De plus, les étudiants qui financent leurs études par leur conjoint visitent en moyenne plus de pages Web de leur cours comparativement aux étudiants ne finançant pas leurs études de cette façon.

- Différence significative entre la présence de financement des études par le conjoint et différence standardisée de la moyenne de pages visitées sur le site versus la moyenne de l'échantillon du cours ( $F_{(138-2)} = 5.013$ ,  $p=.027$ ).

Sur le plan des préférences de l'encadrement, les étudiants veulent une diminution des rencontres individuelles en face à face avec leur intervenant ( $F_{(139-3)} = 3.099$ ,  $p=.029$ ) comparativement aux étudiants qui ont répondu que dans leurs cours, il n'y a pas d'encadrement de ce type ( $p < .01$ ).

Sur le plan des échanges téléphoniques entre l'intervenant et les étudiants, les étudiants qui passent en moyenne plus de temps sur une page Web les considèrent peu utiles ( $F_{(139-4)} = 4.995$ ,  $p=.003$ ) comparativement à ceux qu'ils n'ont pas ce type d'échange ( $p=.001$ ). De même, pour les échanges en présence réelle entre les étudiants et l'intervenant, les étudiants qui passent en moyenne plus de temps sur une page Web les considèrent très utiles ( $F_{(139-4)} = 3.414$ ,  $p=.019$ ) comparativement à ceux qui les trouvent plutôt utiles ( $p=.044$ ) et ceux qu'ils n'ont pas ce type d'échange ( $p=.002$ ).

Sur le plan de l'engagement, deux variables de navigation ont pu être analysées entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> session d'études (Tableau 93) :

- Temps moyen passé sur une page

En ce qui concerne l'intégration académique, plus les étudiants passent du temps moyen sur chaque page, plus ils se sentent à leur place dans l'environnement universitaire et moins ils se disent satisfaits de leur situation financière. Quant à l'intégration sociale, plus les étudiants passent du temps moyen sur chaque page, plus ils communiquent avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) et d'autres étudiants lorsqu'ils en ont besoin pour les soutenir dans leurs apprentissages.

- Nombre de pages visitées en moyenne dans un cours

En ce qui concerne l'intégration académique, plus les étudiants visitent de pages, plus ils se sentent à leur place dans l'environnement universitaire. Quant à l'intégration sociale, plus les étudiants visitent de pages, plus ils communiquent avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) et d'autres étudiants lorsqu'ils en ont besoin pour les soutenir dans leurs apprentissages.

Tableau 93. Engagement dans les études et le temps passé sur les pages et le nombre de pages visitées

Énoncés	Temps moyen sur la page	Page visitée en moyenne
<b>Intégration académique</b>		
Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire.	Corrélation linéaire : $T_{(74-5)} = -2.134, p = .036$ $B = -.004$	Faible corrélation (Pearson) : $-.203, p = .041$
Je suis satisfait de ma situation financière.	Corrélation linéaire : $T_{(74-5)} = 2.160, p = .034$ $B = .003$	Aucune signification statistique
<b>Intégration sociale</b>		
Je communique avec d'autres étudiants lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages.	Faible corrélation (Pearson) : $-.197, p = .046$	Faible corrélation (Pearson) : $-.206, p = .039$
Je communique avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages.	Faible corrélation (Pearson) : $-.197, p = .046$	Faible corrélation (Pearson) : $-.206, p = .039$

Enfin, si nous examinons l'engagement entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> session d'études par rapport au nombre de pages visitées, plus ils visitent de pages, moins les étudiants communiquent avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) lorsqu'ils en ont besoin pour se soutenir dans leurs apprentissages ( $281, p = .036$ ).

## 18 LES BONNES PRATIQUES POUR SOUTENIR LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES

Afin de relever les bonnes pratiques et les pistes de solution aux pratiques moins susceptibles de contribuer à la PRS en FADEL, nous avons questionné les étudiants et les intervenants lors de l'entrevue. Voici les recommandations qu'ils souhaitent que l'université suive pour les aider à développer leurs stratégies et à persévérer dans leurs études.

### 18.1 Les recommandations des étudiants

- Offrir une session d'initiation virtuelle à la FADEL pour les nouveaux étudiants serait un élément intéressant.
- Organiser tout au long de leur formation des sessions d'orientation par rapport au programme qu'ils suivent.
- Contacter les étudiants en difficulté (aide téléphonique).
- Mettre à la disposition des étudiants un guide pratique de la FADEL.

- Faire connaître les services offerts par l'établissement sur le plan de la persévérance aux études, notamment le bureau d'aide aux études, le support psychologique, le cours « Réussir à distance » et SAMI-Persévérance.
- Faire des activités hors cours pour permettre aux étudiants d'apprendre à se connaître.
- Assurer plus de rétroaction de la part des intervenants (n=4) que ce soit pour l'accueil au cours qu'un suivi mensuel pour aider les étudiants qui ont plus de difficulté.
- Mettre en place des rencontres entre étudiants pour qu'ils se sentent soutenus dans leur apprentissage (clavardage, groupe de discussion, réunions par vidéoconférence, outils collaboratifs, etc.).
- S'adjoindre des mentors étudiants qui assurent un contact téléphonique une fois par mois aux étudiants en difficulté.
- Augmenter la communication individuelle en temps réel avec les intervenants : rappels, relance.
- Avoir une certaine uniformité des cours offerts dans un programme afin que les étudiants aient plus de repères.
- Lorsque je me suis inscrite, j'aurais aimé que l'on me guide un peu plus, ou que l'on me dirige vers les ressources disponibles.
- Généraliser la pratique du plan d'étude et de la comparaison des cours dans un programme.
- Offrir des cheminements dans le programme.
- Offrir un service d'orientation plus personnalisé à chaque programme, une ressource qui aide les étudiants qui commencent leurs études.

### 18.2 Les recommandations des intervenants

- Généraliser la pratique du contact de démarrage par courriel personnalisé ou par contact téléphonique qu'ils jugent essentielle à la persévérance aux études.
- Initier les étudiants aux études à distance avant de commencer leur premier cours.
- S'assurer que les étudiants développent leur autonomie (développer de bons outils de travail, bon calendrier, bonne organisation du temps, être consistant, être réaliste), maintiennent leur motivation (demander de l'aide, auto motivation, intérêt pour l'apprentissage) et soient capables de s'adapter (s'adapter d'un cours à l'autre. Il y a des façons de faire différentes, des plateformes différentes, des contenus différents, diverses évaluations.).
- Développer leurs stratégies d'écriture et de lecture qui sont essentielles aux travaux universitaires.
- Faire davantage de promotions auprès des étudiants sur les services offerts pour soutenir leur apprentissage.
- Offrir une flexibilité dans les moyens et les ressources mis à la disposition des étudiants pour leur apprentissage.
- Repenser la mise à jour des contenus, l'interactivité et la qualité de ceux-ci afin de susciter l'engagement des étudiants.
- Former les personnes tutrices afin d'assurer un soutien tant réactif que proactif envers les étudiants et élargir leur possibilité d'action aux différents plans de soutien à l'apprentissage.

Les analyses en lien avec les notes dans les cours et les différentes variables à l'étude n'ont donné aucun résultat significatif. Nous n'avons donc pas inclus cet aspect dans notre rapport.



### 19 DISCUSSION

#### 19.1 Les caractéristiques personnelles

Les résultats significatifs de notre étude confirment ou infirment certaines études répertoriées en FADEL par rapport aux variables sociodémographiques et scolaires. En ce qui concerne le genre, nos résultats infirment ceux de Liu et Liu (2000), Wojciechoski et Palmer (2005), Yukselturk et Bulut (2007), Aragon et Johnson (2008) et Krajewski (2015) qui concluent que le genre en tant que variable n'est pas lié à l'abandon des études en ligne. Si nous jumelons à la variable « genre » le nombre d'heures travaillées par semaine (Jun, 2005) et la distance entre la résidence de l'étudiant et l'établissement (Thompson, 1997; Williging et Johnson, 2009), nos résultats rejoignent ces auteurs qui ont constaté que ces variables étaient significatives pour prédire le décrochage des étudiants, ce qui est le cas dans notre étude pour les étudiants qui ne sont pas réinscrits après deux sessions consécutives.

Concernant la scolarité des parents, nous réitérons les conclusions de Nuñez et Cuccaro-Alamin (1998) à savoir que les étudiants en FADEL dont les parents n'ont pas de diplôme universitaire persévèrent moins que les autres que ce soit dans un cours ou dans un programme d'études.

Quant au financement des études, nos résultats sont en accord avec ceux de Boston *et al.* (2011), Aversa et MacCall, (2013) ainsi que Rockinson-Szapkiw *et al.* (2016); cette variable agit sur l'abandon des études, particulièrement chez les femmes qui considèrent leur situation financière « acceptable » ou « inacceptable ». De même, la situation financière des étudiants résidents permanents qui utilisent leurs économies personnelles pour financer leurs études est également à risque.

Concernant les responsabilités familiales, tout comme Bonin (2018) nous constatons que les étudiants en FADEL assumant davantage de responsabilités familiales et qui habitent avec un conjoint sont plus à risque d'abandonner leurs cours.

Un dernier résultat en lien avec la langue maternelle rejoint les conclusions de Stoessel (2015) à savoir que les étudiants ayant une langue maternelle autre que celle de ses études risquent d'abandonner leur cours, ce qui est le cas pour nos répondants de langue anglaise qui sont plus à risque d'abandonner leur programme court. Toutefois cette variable exige plus d'études pour confirmer nos résultats étant donné le nombre restreint d'étudiants ayant une langue maternelle différente (l'anglais) de la langue d'études dans notre étude (0,8%).

#### 19.2 Les stratégies d'apprentissage

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, les analyses descriptives nous ont indiqué que ce sont surtout les stratégies de performance qui sont les plus déficientes chez plus d'un tiers des répondants. Ces stratégies déficientes ont été également relevées dans la littérature en FADEL, notamment la difficulté de dégager les idées importantes d'un texte et de les résumer de façon structurée lorsqu'ils étudient (Sauvé et al., 2012), d'éviter d'être sous pression pendant leurs études et de réduire leurs craintes d'échouer lorsqu'ils réalisent des activités d'apprentissage (Sauvé *et al.*, 2012; Cho et Heron, 2015), de chercher de l'aide auprès d'autres étudiants (Duranto et Mason, 2012) et de leur intervenant (Pintrich *et al.* 1993; Russo-Gleicher, 2013) et de communiquer avec leurs amis pour soutenir leurs apprentissages (Jun, 2005; Lee, 2009).

En regroupant les stratégies d'apprentissage selon la typologie d'autorégulation de Zimmerman (2002), nous avons examiné s'il existe des différences entre certaines variables sociodémographiques et scolaires des étudiants et la probabilité d'utiliser ou non ces mêmes stratégies. Pour les stratégies de prévoyance, seule la situation familiale a été relevée comme étant statistiquement significative. Pour les stratégies de performance, la situation familiale, le genre, l'état civil, la scolarité de la mère, la distance, le financement des études par les parents, la dyslexie et le handicap physique ont été relevés comme étant statistiquement significatifs. Pour les stratégies de réflexion, l'état civil, la langue, le jugement de la situation financière ont été relevés comme étant statistiquement significatifs.

De plus, nous avons établi, avec le test T de Student, que les scores obtenus dans les trois phases de Zimmerman n'ont pas de différence statistiquement significative et donc n'ont pas d'incidence sur la persévérance ou l'abandon du cours. Toutefois, sur le plan de la non-réinscription, la phase de réflexion a une différence statistiquement significative. En d'autres mots, plus les stratégies sont rapportées comme peu utilisées par les étudiants dans la phase réflexion, plus il y a de chance qu'ils ne se réinscrivent pas après la 2<sup>e</sup> session.

Enfin, notre étude réitère l'importance de l'utilisation de certaines stratégies considérées comme essentielles lors d'un apprentissage dans un environnement en ligne (Gaeta *et al.*, 2011; Wang *et al.*, 2013; Kizilcec *et al.*, 2017). Ces stratégies se sont révélées comme celles les plus susceptibles d'influencer les étudiants qui ne se sont pas réinscrits après deux sessions d'études consécutives (Tableau 94). En accord avec Kizilcec *et al.*, 2017, nous considérons ces stratégies comme indispensables aux études postsecondaires.

**Tableau 94. Stratégies les susceptibles d'influencer l'abandon des études après deux sessions d'études consécutives**

Phase	Catégorie	Stratégies d'apprentissage
Prévoyance	S'appuyer sur ses croyances d'automotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je me sens capable de progresser régulièrement</li> <li>Je me sens capable de bien réussir mes examens et travaux</li> <li>J'ai confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces</li> </ul>
	S'appuyer sur ses croyances d'auto-efficacité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je me sens capable de respecter les échéances d'envoi des travaux et devoirs</li> </ul>
	Gérer ses émotions	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je ressens des peurs ou des craintes lorsque je réalise des activités d'apprentissage</li> </ul>
Performance	Réguler ses actions	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je réussis à me mettre au travail sans difficulté particulière</li> </ul>
Réflexion	S'autoévaluer par rapport à ses attentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis satisfait de la qualité des cours offerts dans la présente session</li> <li>Je suis satisfait de ma décision d'étudier à l'université</li> <li>Mes résultats scolaires me satisfont</li> <li>Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire</li> </ul>
Réflexion	Analyser son travail et ses expériences	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis apte à gérer le stress imposé par la vie universitaire</li> </ul>
	Évaluer le niveau de satisfaction et de déception	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis satisfait de ce que je réalise dans mes cours</li> </ul>
	Adaptabilité à l'égard de l'échec	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je gère bien le mauvais stress, c'est-à-dire de façon à ce qu'il ne nuise pas à mes études</li> </ul>

Considérant la charge de travail importante des étudiants en FADEL ainsi que les exigences inhérentes à ce mode d'apprentissage, notamment un degré d'indépendance et de responsabilités dans leurs apprentissages (Kizilcec *et al.*, 2017), nous proposons un questionnaire révisé sur les stratégies d'apprentissage susceptibles d'identifier les étudiants à risque d'abandon des études après deux sessions consécutives (Annexe 14). Toutefois, d'autres études utilisant ce questionnaire prototype devront confirmer ou nuancer ces résultats.

Enfin lors des entrevues, les étudiants ont signalé certaines stratégies incontournables pour persévérer et réussir en FADEL qui réaffirment les conclusions d'études antérieures (Gaytan, 2015; Van Hunnik, 2015; Shaw *et al.*, 2016 ; Huggins, 2016): **gestion du temps d'études/travail et famille, planification du travail à réaliser**, maintien de la motivation intrinsèque (l'automotivation) et extrinsèque (l'obtention d'une promotion dans leur milieu de travail), gestion de leur environnement d'études, **lecture** (difficulté de lecture, de repérage d'idées, de contextualisation, de synthèse), prise de notes, **demande d'aide** et autoévaluation (préparation à l'examen et lecture des rétroactions des travaux). De même, les intervenants rejoignent les propos des étudiants et y ajoutent les **stratégies d'écriture** (organisation des idées, structuration du texte, réponse aux attentes du cours) tout comme le mentionne Sauvé *et al.* (2012). Ils suggèrent que l'université mette à la disposition des étudiants des moyens pour qu'ils développent ces stratégies et qu'elle repense leurs pratiques d'encadrement afin que les personnes désignées pour l'encadrement soutiennent leurs étudiants au début de leurs études en FADEL. Ces recommandations rejoignent celles de plusieurs auteurs en FADEL (Loisier, 2013; Carey et Trick, 2013; Contact Nord, 2013; CSÉ, 2015).

### 19.3 Les modes d'organisation pédagogique

Les résultats, bien que non fondés statistiquement, indiquent que les étudiants ne sont pas au courant de l'existence de certains outils technologiques si ces derniers ne sont pas explicitement présentés dans le cadre de leur cours. Ainsi, des outils étant 'complémentaires' ou 'optionnels' sont souvent ignorés par les étudiants, ce qui explique leur réponse (dire que l'outil n'est pas présent quand ce dernier est présent). Cependant, il est difficile d'expliquer pourquoi plusieurs étudiants disent trouvé l'outil utile dans leur cours quand ce dernier n'est pas présent. Nous pouvons alors faire face à une mésinterprétation de l'énoncé (erreur type I) de la part de l'échantillon.

Les analyses ont permis l'émergence de cours-types ou d'archétypes de cours qui demeurent des constructions théoriques. Cinq cours-types (clusters) ont été caractérisés par un ensemble de 22 variables susceptibles d'influencer la persévérance et l'abandon des étudiants. Il importe de comprendre que les 22 variables doivent être prises dans leur ensemble pour caractériser les cours-types et non pas individuellement. En voici une description simplifiée pour aider à la lecture des résultats :

- Cours-type 1 – Modérément axé sur la lecture et les exercices pratiques ayant pour but l'appropriation des connaissances et quelques évaluations formatives.
- Cours-type 2 – Très axé sur les activités d'appropriation des connaissances par le biais de visites de sites Web externes et d'activités d'évaluation formative. Plus modéré sur les activités de lecture.
- Cours-type 3 - Très axé sur les activités d'appropriation de connaissances par la lecture et les exercices pratiques. Modéré pour les activités de visite des sites Web et d'évaluation formative.
- Cours-type 4 – Très axé sur les exercices pratiques et les activités d'évaluation formative visant l'appropriation des connaissances. Peu de lecture.

- Cours-type 5 - Axé à la fois sur des activités d'appropriation et de découverte par la lecture et les activités d'évaluation formative. Peu d'exercices pratiques.

Tout d'abord, nous avons examiné le degré d'utilité des outils technologiques dans les cinq cours-types. Les étudiants qui suivent le cours-type 1 trouvent plus utiles les outils d'adaptation à des troubles de santé mentale comparativement aux étudiants des cours-types 4 et 5. Ils trouvent également plus utiles les outils d'adaptation à des troubles de déficit et moins utiles les outils à la gestion des études (ex. calendrier, feuille de route) comparativement aux étudiants des cours-types 2, 4 et 5. Enfin, ils trouvent moins utiles les outils de type portfolio, d'évaluation diagnostique et formative comparativement aux étudiants du cours-type 4.

Les étudiants qui suivent le cours-type 2 trouvent moins utiles les outils de dépôt des travaux comparativement aux étudiants des quatre autres cours-types. De plus, ils trouvent moins utiles les outils pour l'analyse de contenu et la planification d'activités comparativement aux étudiants du cours-type 5. Les étudiants qui suivent le cours-type 3 trouvent moins utiles les outils à la gestion des études (ex. calendrier, feuille de route) comparativement aux étudiants des cours-types 4 et 5. De plus, ils trouvent moins utiles les outils d'évaluation diagnostique et formative comparativement aux étudiants du cours-type 4.

Puis, la répartition des variables sociodémographiques et scolaires par rapport aux cours-types, il y a en moyenne plus de femmes dans le cours-type 1 que dans le cours-type 3 ( $p = .003$ ) et le cours type 4 ( $p = .002$ ). Les mères des étudiants du cours-type 2 ont en moyenne une plus grande scolarité que les mères des étudiants du cours-type 4 ( $p = .009$ ). Les étudiants du cours-type 2 ( $p = .025$ ) et du cours-type 5 ( $p = .009$ ) sont, en moyenne, plus loin (temps calculé en minutes) de leur université que les étudiants du cours-type 3.

Ensuite, nous avons croisé les variables sociodémographiques et scolaires par rapport aux cours-types et à l'abandon d'un cours. Ainsi, dans le cours-type 2, être célibataire ou vivre seul sont corrélés avec une plus grande propension à l'abandon du cours. Au contraire, être marié/conjoint de fait ou vivre avec un conjoint et des enfants sont corrélés avec une moins grande propension à abandonner le cours. Dans le cours-type 3, les étudiants qui considèrent leur situation financière comme étant « excellente » et « bonne » ont moins de chance d'abandonner le cours-type 3. Au contraire, les étudiants qui considèrent leur situation financière comme étant « acceptable » et « inacceptable » ont plus de chance d'abandonner le cours. Dans le cours-type 4, être célibataire est corrélé avec une plus grande propension à l'abandon du cours. Au contraire, être marié, vivre avec leurs deux parents ou vivre avec son conjoint sont corrélés avec une moins grande propension à abandonner le cours. Enfin, dans les cours-types 1 et 5, aucune variable n'a pu être corrélée avec l'abandon d'un cours.

En bref, les résultats de l'étude indiquent que le design du cours pris en soi n'agit pas sur l'abandon des cours s'il n'est pas mis en lien avec les caractéristiques personnelles des étudiants pour les dépister et ainsi intervenir sur leur persévérance aux études.

Enfin, lors des entrevues, les étudiants et les intervenants<sup>8</sup> ont indiqué l'importance de les informer sur les cheminements types dans leur programme, de **diversifier les modalités d'enseignement, de mettre à jour le contenu des cours** (texte et vidéo), **d'offrir des exercices pratiques enrichissants avec une rétroaction détaillée tout au long du cours**, des aides à la

---

<sup>8</sup> Les recommandations des intervenants qui rejoignent celles des étudiants sont rédigées en gras.

navigation et enfin l'importance d'obtenir leur avis sur le cours suivi. Ils notent toutefois l'absence de rétroactions sur les erreurs réalisées dans les examens en salle ainsi que le manque d'activités pédagogiques de groupe qui favorise le contact entre les étudiants et le travail d'équipe.

### 19.4 Les modes d'encadrement

L'analyse descriptive des préférences d'encadrement des étudiants permet de dégager trois éléments. Premièrement, de manière générale, la situation d'encadrement actuelle, que ce soit en présence physique, en ligne synchrone et en ligne asynchrone convient aux étudiants. En moyenne, plus de la moitié ( $n=60$ ) des participants à l'enquête indiquent ne vouloir aucun changement quant aux trois types d'encadrement (intervenant-étudiant, intervenant-étudiants, groupe d'étudiants sans intervenant). Cependant, malgré cette tendance générale, il est possible de noter chez certains étudiants un souhait d'accroissement de certains types d'encadrement. Par exemple, 6 % de l'échantillon désirent une augmentation de l'encadrement en présence physique et ce pourcentage double pour l'encadrement en ligne, synchrone (13 %). Plus particulièrement, il peut être souligné que le souhait d'augmentation de l'encadrement se retrouve principalement dans son approche individuelle (intervenant-étudiant), plutôt que dans sa forme en groupe (intervenant-étudiants), ce qui rejoint ce qu'on retrouve dans la littérature (Poellhuber et Chomienne, 2006; Sauvé *et al.*, 2007; Chomienne et Marceau, 2009; Papi, 2009; Béliveau, 2011; Racette *et al.*, 2012, 2014; Loisier, 2013). En effet, les participants ont déclaré vouloir une augmentation de ce type d'encadrement autant en mode synchrone (25 %) qu'asynchrone (22 %). Si le souhait d'une augmentation de l'encadrement en groupe n'est pas nul, il s'avère toutefois moins fort (15% pour l'encadrement synchrone et 13% pour l'encadrement asynchrone). Le soutien reçu par les étudiants à distance est relativement limité, de telle sorte que la satisfaction qu'ils en retiennent l'est également. Il convient ainsi de noter que le soutien au niveau cognitif est davantage apporté par les intervenants et les pairs, tandis que le soutien socioaffectif (approbation, disponibilité, soutien moral) est principalement l'œuvre des proches. De fait, il a déjà pu être remarqué que tant les étudiants que les intervenants ne se sentent pas toujours à l'aise pour communiquer sur des aspects personnels alors que les questions pédagogiques vont davantage de soi (Papi, 2014). De plus le soutien reçu ou sa perception varie selon les étudiants et leur situation familiale. Ceux vivants chez leurs parents tendant, par exemple, à être plus satisfaits de l'encadrement que les autres.

Deuxièmement, les tests de Student permettent de constater que les étudiants persévérant dans leurs cours, ont été plus satisfaits que ceux ayant abandonné concernant l'encadrement offert par les intervenants sur différents plans de soutien (cognitif, méthodologique, affectif, métacognitif, évaluation de type sommatif et formatif). Ces tendances sont confirmées par les propos recueillis lors des groupes de discussion. Une partie des étudiants a mis en avant l'importance du contact de démarrage de la personne désignée pour les encadrer et indiqué qu'il pourrait être pertinent d'avoir davantage d'interactions avec les intervenants et les autres étudiants, tandis qu'une autre partie trouvait leur cours suffisamment autoportant. Les attentes en termes de rétroactions sont également fortes, notamment concernant les évaluations notées. Ces résultats tendent donc aussi à rejoindre la revue de littérature concernant, d'une part, le lien entre attentes et satisfaction qui implique des interactions ayant du sens pour les étudiants (Swan, 2001; Harris *et al.*, 2011) et, d'autre part, la nécessité d'aider les étudiants sur différents plans de soutien à l'apprentissage où des besoins se font ressentir et non pas uniquement sur les plans cognitif et méthodologique relevant plus de la dimension pédagogique (Deschênes et Lebel, 1994; Papi, 2013; Rodet, 2020).

Troisièmement, une des originalités de notre étude est l'analyse par clusters. Celle-ci permet de mettre en relief que les interactions à l'œuvre varient selon les cours-types et qu'il en va de même de la satisfaction des étudiants. Cependant, il peut sembler évident que l'encadrement et les types d'interactions ne sont pas identiques dans tous les cours. Aussi, est-ce le croisement des items portant sur l'encadrement avec les données sociodémographiques des étudiants, qui semble apporter les résultats les plus originaux en permettant de former trois profils-types. En effet, les résultats qui découlent de cette analyse montrent qu'il est possible d'aller plus loin et de faire ressortir que la satisfaction ou les attentes en termes d'encadrement et de soutien varient selon les types d'étudiants. Trois profils-types ont ainsi pu être identifiés. Le profil-type 1 regroupe des étudiants qui financent leurs études par une activité à temps plein et qui vivent avec leur conjoint et leur(s) enfant(s). Il s'agit donc d'un cluster constitué d'étudiants très occupés, qui doivent concilier études, travail et famille. Le profil-type 2 est également composé d'étudiants qui exercent une activité professionnelle à temps plein, mais ces derniers vivent seuls, la conciliation se situe donc entre études et travail. Le profil-type 3 est quant à lui caractéristique des étudiants qui n'exercent pas d'activité professionnelle et financent ainsi leurs études par des bourses et prêts. Ces derniers vivent avec leur conjoint et leur(s) enfant(s) et doivent ainsi concilier études et famille.

La comparaison des préférences de ses groupes deux à deux, permet de faire ressortir des éléments concernant le soutien des autres étudiants qui n'apparaissent guère dans l'analyse descriptive initiale. En effet, les étudiants qui concilient études et famille, tendent à souhaiter une diminution des interactions entre eux et leurs intervenants, mais une augmentation des interactions avec les autres étudiants aussi bien en face à face, qu'en mode synchrone ou asynchrone. Il n'est dès lors pas étonnant qu'ils trouvent également plus utile que les étudiants des deux autres clusters, la possibilité d'échanger en présence ou en vidéoconférence ainsi que les outils d'écriture collaborative. De fait, ils semblent davantage apprécier le soutien qui peut leur être apporté que ceux du profil-type 1, aussi bien au niveau des interactions avec les intervenants sur les plans social, affectif, métacognitif et concernant l'évaluation formative et sommative, que celui apporté par leurs pairs au niveau méthodologique, administratif technique et concernant l'évaluation formative.

Si les étudiants du profil-type 1 paraissent moins satisfaits ou en attente de soutien de la part des intervenants et des pairs, ils le sont par contre davantage en ce qui relève du soutien apporté par les proches. Les étudiants du profil-type 1 tendent ainsi à être plus satisfaits de l'approbation qu'ont leurs proches de leurs études que ceux du profil-type 3, ils sont aussi plus satisfaits de la disponibilité de leurs proches que ceux du profil-type 2 et de l'aide organisationnelle que leurs proches leur apportent que les étudiants des profils-types 2 et 3. Enfin, les étudiants du profil-type 2 tendent à être plus satisfaits du soutien en termes d'apprentissage offert par leurs proches que ceux du profil-type 3, qui est alors peut-être davantage le soutien d'amis que de membre de la famille dans la mesure où ils vivent seuls contrairement aux étudiants des deux autres profils-types.

De façon synthétique, nous comprenons ainsi que les étudiants qui doivent concilier études-travail et famille (profil-type 1) profitent avant tout du soutien de leurs proches sans lequel il serait certainement difficile, voire impossible, de tout concilier; tandis que les étudiants n'exerçant pas d'activité professionnelle et devant concilier études et famille (profil-type 3) ne bénéficient guère du soutien de leurs proches. Ces derniers apprécient ainsi plus le soutien offert dans le cadre du cours et souhaitent davantage de proximité avec leurs pairs, ce qui peut peut-être s'expliquer par un plus grand isolement, dans la mesure où ils n'ont pas d'activité professionnelle, et par une plus grande aisance à communiquer avec d'autres étudiants qu'avec des intervenants, bien que le soutien de ces derniers soit également apprécié. Les étudiants conciliant travail et études, mais vivant seuls

(profil-type 2) se démarquent moins nettement des deux autres et tendent donc à suivre la loi de Galton en ce sens qu'ils se rapprochent de la moyenne et donc des constats d'ensemble. Ces résultats vont ainsi dans le même sens que ceux de Park et Choi (2009) qui soulignaient que l'encadrement des étudiants dans les cours est d'autant plus important que le soutien familial est faible.

Quatrièmement, il est intéressant de constater que les propos résultants des enquêtes menées auprès des apprenants et des intervenants sont cohérents les uns avec les autres relativement au mode d'encadrement. Cela permet aussi de remarquer que les intervenants sont peu formés à l'accompagnement des étudiants à distance ce qui peut sembler paradoxal puisque les déclarations des étudiants comme ceux des intervenants vont dans le sens de la recherche dans le domaine en mettant bien en évidence l'importance du soutien à apporter aux étudiants pour favoriser leur persévérance et leur réussite (Poelhuber et Chomienne, 2006; Decamps *et al.*, 2009; Loisier, 2013; Dussarps, 2015; Gayatan, 2015; Lafleur, 2017).

### 19.5 La persévérance aux études

En accord avec Bonin (2018), les résultats nous indiquent, sur le plan de l'intégration sociale que les étudiants ayant abandonné leur cours communiquent de moins en moins avec leurs intervenants lorsqu'ils en ont besoin pour se soutenir dans leurs apprentissages. En contradiction avec Liu et Liu (2000) et Chyung (2001) qui concluent que l'intégration académique et sociale n'avait aucun effet sur l'abandon ou la persévérance aux études, les étudiants qui ne se sont pas réinscrits après deux sessions d'études consécutives se disent moins satisfaits de leur décision d'étudier à l'université, qu'ils se sentent moins à leur place dans l'environnement universitaire, qu'ils ont moins de plaisir à suivre leur cours en ligne et qu'ils pensent sérieusement à prendre une pause dans leurs études pour les terminer plus tard.

### 19.6 Les limites de l'étude

Les résultats de l'étude exploratoire ne peuvent être généralisés étant donné les obstacles rencontrés pendant l'étude.

Le recrutement des étudiants - Un des défis constants de la recherche en sciences sociales est le faible taux de participation (Sieber et Saks, 1989) des étudiants aux différentes études. Constat que nous avons fait lors de l'administration du questionnaire auprès des étudiants lors du prétest.. Face à cette situation, trois actions ont été mises en place : l'octroi de 2 points bonis, le tirage de 6 bons de participation (100 \$ chacun) et l'administration du questionnaire sur plusieurs sessions d'étude afin d'obtenir un nombre suffisant de répondants pour les analyses. Ces actions ont été appliquées de manière différente dans les deux établissements impliqués dans le projet, ce qui a réduit considérablement le nombre de répondants dans un des établissements (n=56). Étant donné ce problème, l'étude s'est limitée aux cours offerts par un établissement dans lequel nous avons relevé cinq modes d'organisation pédagogique totalement à distance et en ligne excluant ainsi les modes hybrides de la FADEL.

Le recrutement des intervenants - Quatre obstacles majeurs ont réduit considérablement la participation des intervenants (personnes désignées pour l'encadrement et professeurs) : la grève du personnel d'encadrement qui s'est prolongé sur cinq mois et demi, le report des corrections des travaux sur les deux sessions qui ont suivi la grève, la surcharge de la tâche professorale pendant

la grève et les deux sessions qui s'en suivent et la pandémie. Le nombre restreint de répondants ne nous a pas permis d'aller au-delà des analyses descriptives.

Le nombre de répondants - Étant donné l'échantillon provenant d'un seul établissement en FADEL, les résultats sont limités à ce type de clientèle inscrit dans cinq modes d'organisation pédagogique (ci-après cours-type) et au type d'encadrement dispensé.

L'administration du questionnaire en trois temps - Devant le nombre élevé d'items présents dans le questionnaire, l'équipe a opté pour l'administrer en trois temps (trois parties) durant une session d'études. Les obstacles rencontrés pendant le recrutement et l'utilisation de courriels différents par les étudiants qui remplissaient les différentes parties du questionnaire ont réduit notre échantillon de 32 %.

Le nombre de cours - Les résultats de l'analyse de type cluster *Two-Steps* ne sont pas généralisables étant donné que la grille d'analyse des cours a été utilisée sur un échantillon restreint de cours (19 sur 285) de premier cycle universitaire, et ce dans trois disciplines différentes (département de langue, sciences sociales et sciences de l'administration) offertes par un seul établissement universitaire.

### 19.7 Les retombées de l'étude

Sur le plan des caractéristiques des étudiants, tout d'abord une meilleure connaissance de l'influence des variables sociodémographiques, scolaires et environnementales ainsi que de l'utilisation des stratégies d'apprentissage par les étudiants dans leurs études en FADEL. Ensuite, la mise en évidence des stratégies d'apprentissage qui ont une influence sur la non-réinscription à une deuxième session d'études consécutives a conduit à l'élaboration d'un questionnaire de dépistage des étudiants à risque. Enfin, le relevé de certaines stratégies d'apprentissage considérées comme incontournables pour réussir des études à distance et en ligne qui réaffirment les résultats des études antérieures sur le sujet.

Sur le plan des modes d'organisation pédagogique, des recommandations aux équipes pédagogiques qui développent des cours en FADEL qui tendent vers les cinq cours-types. En effet, malgré les limites de l'étude, l'analyse de type cluster *Two-Steps* démontre des résultats prometteurs et souligne l'importance de s'attarder au design pédagogique des cours pour favoriser la PRS ou diminuer l'abandon des étudiants dans leurs études.

Sur le plan de l'encadrement, tant au niveau de ce qui est prévu lors de la conception du cours que de l'activité des intervenants, une plus grande adaptation aux besoins variés des étudiants semble pertinente. En effet, autant certains étudiants (principalement ceux qui doivent concilier leurs études avec un travail à temps plein et une famille) souhaitent un encadrement limité à l'essentiel, autant d'autres souhaitent davantage d'interactions avec les intervenants ou leurs pairs. Si les résultats rejoignent largement ce qui est présent dans la littérature, un apport conséquent est ainsi de pouvoir faire le lien entre des profils-types d'étudiants faciles à identifier et des besoins d'encadrement différenciés. De plus, force est de constater que le soutien offert par les intervenants reste limité tant en termes de nombre et types d'interactions que de plans de soutien à l'apprentissage investi ce qui peut amener à envisager des formations favorisant un accompagnement plus complet des étudiants.



### 19.8 Les recommandations

Tout en sachant que notre étude exploratoire, nous croyons important de faire des recommandations afin que des actions soient prises et d'autres expérimentés par les instances concernées.

**Décideurs gouvernementaux.** (1) Repenser le financement disponible aux étudiants qui ne se réinscrivent pas après deux sessions consécutives en FADEL étant donné qu'il est un levier important pour maintenir la persévérance aux études. Ces étudiants sont des étudiants qui reçoivent des prêts et bourses ou uniquement des prêts et qui travaillent plus de 21 heures ou bien qu'ils utilisent leurs économies personnelles en tant que résident permanent. Le financement des études est également une variable indicative lorsque les étudiants utilisent moins certaines stratégies d'apprentissage incontournables dans leurs études en FADEL. (2) Favoriser la collaboration universitaire en mettant en place une banque partagée d'outils numériques de soutien à la persévérance aux études qui touchent tous les facteurs susceptibles d'influencer la décision d'un étudiant d'abandonner son cours ou son programme en mode FADEL. Financer son entretien et sa mise à jour réguliers afin d'assurer sa pérennité, et ce en fonction des besoins d'aide des étudiants. (3) Financer des recherches longitudinales (5 à 7 ans) dans un contexte multi-institutionnel et multimodal qui tiennent compte des différentes variables abordées dans cette étude afin d'établir les facteurs prédictifs d'abandon des études universitaires offertes en FADEL. (4) Financer des études pour mesurer l'impact des dispositifs de soutien (technologiques et humains) mis en place pour soutenir les étudiants en difficulté.

**Responsables universitaires.** Prendre des mesures pour aider les étudiants en difficulté en FADEL pour se rapprocher de leur objectif d'augmenter le taux de diplomation de leurs étudiants : (1) implanter un questionnaire de dépistage des stratégies d'apprentissage des étudiants à risque de non-réinscription après deux sessions d'étude; (2) mettre en place un système qui permet de détecter les étudiants qui ne se sont pas réinscrits après une ou deux sessions d'étude afin d'assurer un suivi (contact téléphonique, questionnaire) auprès de ces étudiants pour les inciter à revoir leur cheminement et à persévérer dans leurs études universitaires en FADEL; (3) collaborer à la mise en place de la banque d'outils numériques en partageant les outils qui sont actuellement uniquement disponibles à leurs étudiants dans l'établissement; (4) augmenter les moyens (numériques et humains dans les centres de réussite) pour soutenir les étudiants en difficulté dans un contexte de FADEL et (5) sensibiliser les étudiants aux mesures de soutien en ligne disponibles juste à temps et juste au bon moment pour soutenir leur réussite des études; (6) collaborer à la validation d'une grille d'analyse des modes d'organisation en FADEL à partir des paramètres étudiés dans cette recherche afin de soutenir les choix pédagogiques de leurs équipes de conception des cours et ainsi leur permettre de contrôler les composantes susceptibles d'entraîner la persévérance ou l'abandon d'un cours et (7) développer un programme de formation voire d'accompagnement des personnes qui encadrent les étudiants en FADEL afin d'assurer un suivi continu tant sur l'apprentissage que la persévérance aux études.

**Équipes pédagogiques dans les établissements universitaires.** Utiliser une structure similaire de personnalisation de cours dans un même programme pour faciliter le travail des étudiants en FADEL. Intégrer dans leur design de cours les caractéristiques qui favorisent la PRS et réduisent l'abandon. Insérer dans le design du cours différents moments de contact des étudiants dans leurs parcours (au-delà du seul contact de démarrage avec l'intervenant). Prévoir des parcours

complètement individualisés et d'autres offrant des activités en groupe pour répondre aux besoins des différents étudiants.

**Chercheurs universitaires** - Diversifier leur pratique d'analyse statistique en y intégrant l'analyse de type cluster *Two-Steps* qui requiert des croisements multivariés.

## 20 CONCLUSION

L'échantillon de notre population est représentatif de la population sauf en ce qui concerne deux variables qui s'avèrent mineures pour expliquer la propension d'abandon. Les variables sociodémographiques expliquent en grande partie la propension d'abandon des étudiants.

L'analyse des stratégies d'apprentissage en relation avec les variables sociodémographiques, scolaires et environnementales a permis de relever certaines variables prédictives dans le cas des étudiants qui ne se sont pas réinscrits après deux sessions d'études : financement des études, la scolarité des parents, la situation financière, l'état civil et la distance de la résidence par rapport à l'établissement d'enseignement. Les stratégies ne semblent pas avoir d'impact sur l'abandon du cours, mais en ont sur la non-réinscription. Treize énoncés du questionnaire semblent détenir des valeurs prédictives de la non-réinscription de l'étudiant après deux sessions d'études consécutives.

La distribution des variables relatives au design des cours en ligne n'est pas aléatoire. En effet, l'étude a permis de regrouper entre elles 22 variables qui expliquent une partie de l'abandon du cours. Cinq cours-types avec des distributions internes cohérentes et distinctes entre elles ont été identifiés. Il apparaît que le design de ces cinq cours-types, lorsque pris hors contexte, n'est pas en mesure d'expliquer la propension d'abandon du cours des étudiants, ce qui n'est pas le cas lorsque nous contrôlons les variables sociodémographiques et scolaires de l'échantillon. Par exemple, l'étude a relevé que l'état civil et la situation familiale sont deux facteurs propres à l'étudiant qui sont à risque de le faire abandonner son cours, mais uniquement dans des cours se rapprochant des cours-types 2 et 4. Dans les autres cours-types (1, 3 et 5), ces variables ne jouent pas un rôle déterminant pour expliquer l'abandon. Enfin, l'utilisation de l'analyse de type cluster *Two-Steps* dans notre étude démontre l'importance de s'attarder au design pédagogique des cours comme éléments pouvant expliquer la persévérance ou non des étudiants universitaires. Cette dernière offre des résultats prometteurs. L'analyse des caractéristiques du design pédagogique des cours en FADEL permet de constituer (analyse de type cluster *Two-Steps*) des cours-types qui, comme l'ont démontré les résultats de cette recherche, peuvent servir à comprendre en quoi le mode d'organisation des cours en FADEL peut influencer la PRS et l'abandon, mais également expliquer en quoi d'autres variables (sociodémographiques et scolaires) influencent ou non la PRS et l'abandon dans certains cours ou non.

Les analyses portant sur l'encadrement permettent de faire ressortir que l'encadrement reçu convient, dans l'ensemble, aux étudiants. Toutefois, ils n'en sont pour autant pas pleinement satisfaits. Les interactions sont effectivement limitées avec les intervenants et rares avec les autres apprenants. L'ensemble des plans de soutien à l'apprentissage ne semble pas pris en compte et une partie des étudiants s'appuie sur le soutien apporté par les proches, notamment au niveau socioaffectif. Une part des étudiants souhaiterait ainsi avoir plus d'occasions d'échanger avec les intervenants sous forme de soutien individualisé comme on le retrouve dans la littérature, mais également, pour certains, sous forme de rencontres avec leurs pairs à distance, ce qui est plus rarement repéré. De fait, la littérature dans le domaine met souvent en relief les difficultés

caractéristiques de l'ambition de faire interagir voire travailler ensemble les étudiants à distance. Notre recherche permet de faire ressortir que si les relations individuelles et personnalisées entre l'intervenant et l'étudiant sont effectivement à privilégier des interactions avec les pairs pourraient favoriser la persévérance de certains étudiants et que ce besoin d'interactions varie notamment selon la situation familiale et professionnelle des étudiants. Ainsi, les étudiants travaillant à temps plein tout en ayant une famille ont moins besoin d'interactions dans le cadre de leurs cours que ceux ne travaillant pas qui souhaiteraient avoir davantage l'occasion d'échanger, tout particulièrement avec d'autres étudiants. L'analyse croisée des items de l'encadrement avec les données sociodémographiques des étudiants a ainsi permis de former trois profils-types mettant en relief que la satisfaction ou les attentes en termes de soutien varient selon la situation de vie, de travail et financement des études des apprenants. Alors que nos résultats soulignent également que les étudiants les plus satisfaits de l'encadrement reçu ont plus tendance à persévérer que ceux qui ne sont pas satisfaits, ces résultats peuvent inviter à proposer un accompagnement en groupe en plus d'un accompagnement individuel pour ceux qui le souhaiteraient et à former les intervenants à la mise en œuvre d'une telle approche et de pratiques d'accompagnement permettant de soutenir de façon plus complète les étudiants à distance.

L'analyse portant sur la persévérance aux études en matière d'intégration académique et sociale des étudiants indique une tendance générale (diminution du degré de satisfaction) pour tous les étudiants par rapport à leur intégration académique et certaines spécificités propres aux étudiants qui ne sont pas réinscrits après deux sessions d'études touchant une diminution significative de leur engagement.

Enfin, différentes mesures d'aide ont été suggérées par les étudiants, notamment la mise en place d'une formation initiale à la FADEL, la promotion des services d'aide à la persévérance aux études, l'intégration d'activités avec les pairs, une augmentation des interactions avec les tuteurs et plus d'uniformité dans le design des cours dans un programme. Quant aux intervenants, ils souhaitent plus de contact avec leurs étudiants pendant les cours, une initiation des étudiants à la FADEL, des outils pour développer les compétences d'apprentissage, des contenus de cours mis à jour et de qualité, la mise en place de formations aux personnes tutrices afin qu'elles puissent mieux soutenir l'apprentissage des étudiants.

En ce qui concerne les pistes de recherche, nous en proposons d'abord sur le plan théorique : 1) l'examen des stratégies d'apprentissage mis en relation avec les variables sociodémographiques, scolaires et environnementales sur une période plus longue que la première année d'études afin de dégager celles qui soutiennent la persévérance aux études dans un contexte de FADEL; (2) une analyse multi-institutionnelle et multimodale de la FADEL pour valider une grille d'analyse de cours susceptibles de cerner les caractéristiques de l'organisation pédagogique et de l'encadrement qui favorisent la persévérance aux études ou entraînent l'abandon des études; (3) la mise en place et l'évaluation de l'efficacité des mesures de soutien offertes en ligne pour les étudiants en difficultés.

Nous en formulons également sur le plan méthodologique, nous encourageons l'utilisation d'une analyse de type cluster *Two-Steps* qui permet une vision d'ensemble de la relation entre les caractéristiques des étudiants et leur interaction avec un certain regroupement de variables (concernant le mode d'organisation pédagogique et le mode d'encadrement) qui forment un cours. Afin de généraliser les résultats de ce type d'analyse, refaire des études avec un échantillon plus important de cours, et ce avec plus d'une institution qui offre une formation en FADEL.

Enfin, sur le plan de l'intervention, nous proposons que des études soient menées afin de dégager les moyens (technologiques et humains) susceptibles de réduire l'abandon des études en FADEL.

Quant aux pistes de solution, nous recommandons : (1) de soutenir des études longitudinales (5 à 7 ans) auprès des étudiants inscrits dans une formation universitaire à temps plein et à temps partiel offerts en FADEL, afin de ressortir les variables prédictives qui influencent le plus les risques d'abandon des études après une première année d'études (4 sessions et plus); (2) de tester le caractère généralisable de la grille d'analyse des cours en FADEL dans les programmes universitaires en contexte multi-institutionnel et multimodal afin d'établir les variables prédictives de persévérance et d'abandon des études en lien avec les modes d'organisation pédagogique et d'encadrement; (3) de former et de soutenir les intervenants en FADEL pour leur permettre de s'adapter aux besoins et particularités des étudiants en matière d'accompagnement; (4) de développer des démarches d'encadrement avec des moments de contacts prévus dans le temps du cours et du programme pour favoriser la persévérance des étudiants.(5) favoriser la communication des étudiants entre eux, par leur mise en contact via un réseau social et (6) de mettre à la disposition des étudiants une banque partagée d'outils d'aide numériques qui les soutiendront tout au long de leur apprentissage dans un programme de premier cycle universitaire.

### Bibliographie

- Alexander, S. (2001), "E-learning developments and experiences, *Education & Training*, 43(4/5), 240-248.
- Allaire, S. (2008). Soutenir le cheminement de stage d'apprentis enseignants au secondaire par un environnement d'apprentissage hybride. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 32 (2), 1-17. DOI : <http://dx.doi.org/10.21432/T2P307>
- Allaire, S. (2011). Le discours asynchrone d'une communauté d'apprentissage en réseau: source reconnue de l'action en classe par des stagiaires en enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/ International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(3), 49-65.
- Allaire, S., Pellerin, G., Beaudoin, M., Couture, C. et Turcotte, S. (2010). Développement d'un programme de formation interuniversitaire en réseau: pallier une situation découlant des mouvements démographiques au Québec. *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau (JOCAIR 2010)*.
- Allen, I. E. et Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: Distance education enrollment report*. <https://onlinelearningssurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf>
- Anderson T. et Dron J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Andrade, M. S. et Bunker, E. L. (2009). Language learning from a distance: A new model for success. *Distance Education*, 30(1), 47-61. doi:10.1080/01587910902845956
- Andrade, M.S., Bunker, E.L. (2011) Developing Self-regulated Distance Language Learners: A promising practice, *Proceedings of the Fourth Annual Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments*. Barcelona: Targeted Cooperative Network of European Institutions (STELLAR-TACONET). [Google Scholar](#)
- Andrews, T. et Tynan, B. (2014). Successful online distance learners: An exploration of learner characteristics and patterns in online learning. *Challenges for Research into Open & Distance Learning* (pp. 9-18). EDEN RW8 Conference Proceedings, Oxford. [http://www.eden-online.org/wp-content/uploads/2016/05/RW\\_2014\\_Oxford\\_Proceedings\\_NAP.pdf](http://www.eden-online.org/wp-content/uploads/2016/05/RW_2014_Oxford_Proceedings_NAP.pdf)
- Angelino, L. M., Williams, F. K. et Natvig, D. (2007). Strategies to engage online students and reduce attrition rates. *The Journal of Educators Online*, 4(2). <http://www.thejeo.com/Volume4Number2/Angelino%20Final.pdf>
- Aragon, S. R. et Johnson, E. S. (2008). Factors influencing completion et noncompletion of community college online courses. *American Journal of Distance Education*, 22(3), 146-158.
- Arnaud, M. (2001). *La mise en place d'une structure d'apprentissage collaboratif est-elle une bonne mesure de lutte contre l'abandon dans l'enseignement à distance?* Université de Lille 1, <http://aecse2001.univ-lille1.fr/cdrom/Coms/Arnaud.htm>
- Association canadienne des professeures et professeurs d'université [ACPPU]. (2006). *Almanach de l'enseignement postsecondaire au Canada de l'ACPPU*. Ottawa : ACPPU. [http://www.caut.ca/docs/almanac/2006\\_caut\\_almanac\\_fr.pdf?sfvrsn=2](http://www.caut.ca/docs/almanac/2006_caut_almanac_fr.pdf?sfvrsn=2)

- Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures [AELIES] (2014), *Avis sur la formation à distance*. Québec : AELIES.
- Astleitner, H. (2000). *Dropout and distance education. A review of motivational and emotional strategies to reduce dropout in web-based distance education*, October 13, <http://daisy.fmi.uni-passau.de//lebre/ss99/ringvorlesung/material/astleitnerabstract.html>.
- Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits*. Montréal : REFAD. <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19210024124910382069>
- Audran, J. (2005). *Un forum, à quoi bon ? Symposium, formation et nouveaux instruments de communication* (Symfonic). Amiens. <http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/03/58/30/HTML/pdf/audran.pdf>
- Aumond, M. et Beaulieu, F. (1994). En Ontario, on raccroche. *Éducation et francophonie*, 22(2), 32-39.
- Aversa, E. et MacCall, S. (2013). Profiles in retention part 1: Design characteristics of a graduate synchronous online program. *Journal of Education for Library*, 54(2), 147–161.
- Aydin, S., Öztürk, A., Büyükköse, G. T., Er, F. et Sönmez, H. (2019). An Investigation of Drop-out in Open and Distance Education. *Educational, Sciences: Theory & Practice*, 19(2), 40-57. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2019.2.003>
- Baglin, J. (2014). Improving your exploratory factor analysis for ordinal data: A demonstration using FACTOR. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19(1), 5.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Barnard-Bark, L., Lan, W. et Paton, V. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online. *Learning Environment International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11 (1), 61-79. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881578.pdf>
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 173-82.
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). *Access, Persistence and Financing : first results from the Postsecondary Education Participation Survey (PEPS)*. Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Research Papers Catalogue no. 81-595-MIE2003007
- Basque, J., Dao, K. et Contamines, J. (2005). *L'apprentissage «situé» dans les cours en ligne: le cas du colloque scientifique virtuel (CSV)*. <hal-00005660>
- Bean, J. et Metzger, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Béliveau, D. (2011). *L'utilisation des logiciels sociaux et de la visioconférence Web pour développer la présence sociale et favoriser la collaboration entre pairs en formation à*

*distance*. Montréal : Cégep@distance.

- Bender, T. A. (1986). *Introductory Psychology Grades and Volunteers for Extra Credit*. Paper presented at the Annual Meeting (67<sup>th</sup>) of the American Educational Research Association, 18 pages
- Bennett, R. (2003). Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123-141
- Ben-Yoseph, M., Ryan, P. et Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: Lessons learned. *Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24-30.
- Berg, K.J. et Poppenhagen, B.W. (1985). Adult Learning Styles and Computer Technology. *Studies in the Education of Adults*, 17 (1), 75-82. <https://doi.org/10.1080/02660830.1985.11730448>
- Berge, Z.L. (2008). Changing instructor's roles in virtual worlds. *The Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 407-414.
- Berlanga, A., Rusman, E., Bitter-Rijkema, M. et Sloep, P. (2009). Guidelines to Foster Interaction in Online Communities. Dans Koper, R. (dir.), *Learning Network Services for Professional Development* (p. 27-42). Berlin Heidelberg : Springer-Verlag.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Walset, P. A., Fiset, M. et Huang, B. (2004). How does distance education compared with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439. <https://doi.org/10.3102/00346543074003379>
- Bernard, R. M., Rojo de Rubalcava, B. et St-Pierre, D. (2000). Collaborative online distance learning: Issues for future practice and research. *Distance Education*, 21(2), 260-277.
- Bernatchez, P.A. (2001). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle du tuteur. *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 6(1), 5-26.
- Bertrand, L., Demers, L. et Dion, J.-M. (1994). Contrer l'abandon en formation à distance: expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université. *Revue de l'éducation à distance*, 9(2), 49-63.
- Bertschy, A. et Gaste, D. (2006). Tutorat inter-promotions d'étudiants: pour une création du lien social dans l'apprentissage. *Premières journées communication et apprentissage instrumentés en réseau* (p. 100-115). Amiens, France, ffedutice-00137764f
- Betts, K. (2008). Online human touch (OHT) instruction and programming: A conceptual framework to increase student engagement and retention in online education, Part 1. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 399-418. [http://jolt.merlot.org/vol4no3/betts\\_0908.htm](http://jolt.merlot.org/vol4no3/betts_0908.htm)
- Bistodeau, A. (2017). *L'analyse de l'apprentissage (learning analytics) : une revue de littérature*. Québec : Université Laval.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ?, *Informations sociales*, 5(161), 46 à 54



- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55. doi: 10.1007/bf03173110
- Boekaerts, M. et Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-451). San Diego, CA: Academic Press.
- Boniecki, K. A. (2003). Breaking the Silence : Using a Token Economy to Reinforce Classroom Participation. *Teaching Psychology*. 30(3), 224-227
- Bonin, S. (2018a). *Les enjeux de la formation universitaire à distance. Une analyse ICOPE*. Québec : Direction de la recherche institutionnelle. Université du Québec, décembre.
- Bonin, S. (2019). *Les étudiants de première génération universitaire. Toujours d'actualité!* Québec : Direction de la recherche institutionnelle. Université du Québec,
- Boston, W. E., Ice, P. et Gibson, A. M. (2011). Comprehensive assessment of student retention in online learning environments. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(1). [https://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring141/boston\\_ice\\_gibson141.pdf](https://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring141/boston_ice_gibson141.pdf)
- Boton, E. C. et Gregory, S. (2015). Minimizing attrition in online degree courses. *The Journal of Educators Online*, 12(1), 62-90. <http://www.thejeo.com/Archives/Volume12/Number1/BotonGregory.pdf>
- Boudrenghien, G., Frenay, M. et Bourgeois, E. (2012a). Unattainable educational goals: disengagement, reengagement with alternative goals, and consequences for subjective wellbeing. *European Review of Applied Psychology*, 62(3), 147-159. doi: 10.1016/j.erap.2012.04.002
- Boudrenghien, G., Frenay, M. et Bourgeois, E. (2012b). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, 40, 125-155.
- Bourque, C. et Garant, C. (2016). Une recherche exploratoire pour accéder à la motivation de l'apprenant universitaire en formation à l'enseignement dans son expérience de formation en ligne. *Tréma*, 44. <http://journals.openedition.org/trema/3400>; DOI : 10.4000/trema.3400
- Box, G., Callan, N., Geddes, T., Kemp, H. et Wojcieszek, J. (2012). University first Year advisors: A network approach for first-year student transition and retention. A Practice Report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 91-100.
- Brassard, C. et Teutsch, L. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et médiations des savoirs*. <http://dms.revues.org/646>
- Briggs, A.-R. J. (2000). Promoting learning style analysis among vocational students. *Education & Training*, 43(1), 16-23.
- Brindley, J.E. (1987). *Attrition and completion in distance education: The student's perspective*. Thèse de maîtrise inédite, University of British Columbia, Vancouver, Canada (Eric Digest).
- Britto, M. et Rush, S. (2013) Developing and Implementing comprehensive student support services for online students, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17, 1.



- Broadbent J. (2017) Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance, *Internet and Higher Education*, 33, 24-32
- Broadbent, J. et Poon. W.L. (2015) Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 1-13
- Brown, K.M. (1996). The role of internal and external factors in the discontinuation of off-campus students. *Distance Education*, 17(1), 44-71.
- Bryant, S.M., Kahle, J.B. et Schafer, B.A. (2005). Distance education: A review of the contemporary literature. *Issues in accounting education*, 20(3), 255-272.
- Burchard, M.S. (2010). *Long-term metacognitive effects of a strategic learning course for post-secondary students with and without disabilities* (Thèse de doctorat, George Mason University, VA). <http://u2.gmu.edu:8080/dspace/handle/1920/5833>
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. doi: 10.2307/1982157.
- Cabrera, A. F., Nora, A. et Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. doi: 10.2307/2960026
- Cahay, R., Honorez, M., Monfort, B., Remy, F. et Therer, J. (1997). *Styles d'apprentissage*. [www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent\\_CG/index.htm](http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent_CG/index.htm).
- Cambruzzi, W., Rigo, S. J. et Barbosa, J. L. V. (2015). Dropout prediction and reduction in distance education courses with the learning analytics multitrail approach. *Journal of Universal Computer Science*, 21(1), 23-47. <http://doi.org/10.3217/jucs-021-01-0023>
- Carey, T. et Trick, D. (2013). *Les répercussions de l'apprentissage en ligne sur la productivité, le coût et la qualité de l'enseignement supérieur : analyse du contexte et examen de la documentation*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Casimiro, L., Tremblay, M., Bouchard-Lamothe, D. et Hall, P. (2007). Vers un modèle de collaboration novateur pour l'enseignement interprofessionnel: conception d'un atelier en ligne pour stimuler le travail en milieu rural. *Francophonies d'Amérique*, (23-24), 45-66.
- Castles, J. (2004). Persistence et the adult learner: factors affecting persistence in Open University students. *Active learning in higher education*, 5(2), 166-179.
- Chamberland, E. (2016). Données probantes en éducation : le soutien à l'apprentissage en formation à distance (1<sup>er</sup> de 2). *Service de soutien à la formation*. Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/octobre-2016/le-ssf-veille/donnees-probantes-en-education-le-soutien-a-lapprentissage-en-formation-a-distance/>
- Chaptal, A. (2002). E-learning : comme le berger qui criait au loup. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, 60-62. ffeutice-00000349f.
- Chen, C. C, Jones, K.T. et Moreland, K.A.. (2013). Online Accounting Education versus In-Class Delivery: Does Course Level Matter? *Issues in Accounting Education*, 28(1), 1-16.

- Chen, X. et Carroll, C.D. (2005) *First-Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report*. NCES 2005-171. National Center for Education Statistics.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. P. Chenard et P. Doray (dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cheung, L. L. W. et Kan, A. C. N. (2002). Evaluation of factors related to student performance in a distance-learning business communication course. *Journal of Education for Business*, 77(5), 257.
- Cho, M-H et Heron M.L. (2015) Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course, *Distance Education*, 36:1, 80-99
- Choi, H. J. et Kim, B. U. (2018). Factors Affecting Adult Student Dropout Rates in the Korean Cyber-University Degree Programs. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 1–12. [https:// doi.org/10.1080/07377363.2017.1400357](https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1400357)
- Chomienne, M. et Marceau, F. (2009). Un environnement de réseautage social pour apprendre au Cégep@ distance. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(2-3), 63-70.
- Christensen, C.M. et Eyring, H.J. (2012). The innovative University: Changing the DNA of Higher Education. *Forum for the Future of Higher Education*, 47-53. Cambridge, MA. <http://forum.mit.edu/articles/the-innovative-university-changing-the-dna-of-higher-education-2/>
- Chyung, Y. (2001). Systematic and systematic approaches to reducing attrition rates in online higher education. The During the Course, *American Journal of Distance Education*, 15(3), 36-49.
- Chyung, Y., Winiecki, D. J. et Fenner, J. A. (1998). *A case study: Increase enrollment by reducing dropout rates in adult distance education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 422 848)
- Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M, et Leeds, E. M. (2014). The role of student characteristics in predicting retention in online courses. *Research in Higher Education*, 55(1), 27–48. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9305-8>
- Cole, R.A. (Ed.) (2000). *Issues in web-based pedagogy: A critical primer*. London: Greenwood Press.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC : une triade à explorer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 38-52. [www.ritpu.org](http://www.ritpu.org)
- Colorado, J. T. et Eberle, J. (2010). Student demographics and success in online learning environments. *Emporia State Research Studies*, 46(1), 4–10. <https://esirc.emporia.edu/bitstream/handle/123456789/380/205.2.pdf?sequence=1>

- Conklin, K. A. 1997. Course attrition: A 5-year perspective on why students drop classes. *Community College Journal of Research and Practice* , 21:753–759.
- Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA] (2008). *État de l'apprentissage au Canada : Vers un avenir axé sur l'apprentissage*. Rapport sur l'enseignement au Canada. [http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/E1E66229-93EA-4DB3-A019-0765E614E42B/0/SOLR\\_08\\_French\\_final.pdf](http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/E1E66229-93EA-4DB3-A019-0765E614E42B/0/SOLR_08_French_final.pdf).
- Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire [CRÉPAS]. (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage vont de pair*. Jonquière.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale* (p. 49-66). Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation-
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser. Avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Contact Nord (2013a). *Contact Nord's 5 wishes for the next stage of online Learning*. Thunder Bay (Ontario) Contact Nord.
- Contact North (2013b). *Reducing costs through online learning : five proven strategies from the US, Canada, the UK and Australia*. Ontario's Distance Education and Training Network: Ontario, Canada
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 183, 14-31.
- CRÉPAS. (2001). *Définition de l'abandon scolaire*. <http://www.crepas.qc.ca/abandon/document/DéfinitionAbandonInternet.pdf>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Crowe JA, Silva T, et Ceresola R. (2015). The Effect of Peer Review on Student Learning Outcomes in a Research Methods Course. *Teaching Sociology*, 43(3), 201-213
- Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs*. Communication présentée au Congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, Canada.
- D'Amboise, G. et Audet, J. (1996). *Le projet de recherche en administration: un guide général à sa préparation*. Québec : Faculté des sciences de l'administration, Université Laval. Disponible sur le Web : <http://www.fsa.ulaval.ca/personnel/damboisg/liv1/index.html>.
- Dallaire, F., Gravelle, F. et Beaudoin, J.-F. (2017). *Rendre accessible la formation à distance aux personnes en processus d'alphabétisation et francisation ou en situation d'handicap*.

REFAD. <http://www.refad.ca/documents/Guide%20Inclusion%20scolaire%20en%20FAD.pdf>;

- De Paepe, L., Zhu, C. et DePryck, K. (2019). Development and implementation of online Dutch L2 courses in adult education: educators' and providers' perceptions of constraints and critical success factors. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 277-291 <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1462369>
- Decamps, S., Depover, C., et De Lièvre, B. (2009), Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance, Actes du colloque Epal 2009 - *Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité*, Université Stendhal – Grenoble 3, Grenoble, France.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?, *Distances et savoirs*, 1 (1), 19-46.
- Depover, C., de Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.J. et Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- DeRemer, M. A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) Model* (thèse de doctorat non publiée). Université du Texas à Austin, MA, Boston, États-Unis. [Google Scholar](#)
- Deschênes, A.-J. et Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance ». A.-J. Deschênes et C. Lebel (éd.), *Introduction à la formation à distance (EDU 1600)* (p. 3-43), Sainte-Foy, TÉLUQ.
- Deschênes, A.-J., Bégin-Langlois, L., Charlebois-Refae, N., Côté, R. et Rodet, J. (2003). Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens. *Revue de l'éducation à distance*, 18(1), 19-41.
- Deschênes, A.-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-Université. *Revue de l'enseignement à distance*. 16 (2), 1-22. <http://cade.icaap.org/vol16.2/deschenes.html>
- Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301. <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Diamond, M. R. et Reidpath, D. (1992). Psychology Ethics Down Under: A Survey of Student Subject Pools in Australia, *Ethics & Behaviour*, 2 (2), 101-8. DOI: 10.1207/s15327019eb0202\_3
- Diaz, D.P. (2002). *Online drop rates revisited*. <http://ts.mivu.org/default.asp?show¼article&id¼4981> Frontend.com (2001). Why people can't use e-learning.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Dillenbourg, P. (dir.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (p. 1-19). Oxford : Elsevier.
- Dion, C. (2006). *Évaluation du processus et de l'effet d'un programme d'aide à la réussite des études en enseignement supérieur universitaire* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Trois-Rivières.

- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 48-59. [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU\\_v07\\_n03\\_47.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v07_n03_47.pdf).
- Doherty, W. (2006). An analysis of multiple factors affecting retention in web-based community college courses. *Internet and Higher Education*, 9 (4): 245-255. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ihe.2006.08.004>
- Dolnicar, S. (2003). Using cluster analysis for market segmentation-typical misconceptions, established methodological weaknesses and some recommendations for improvement. *Australasian Journal of Market Research*, 2003, 11(2), 5-12.
- Drago, W., Peltier, J.W., Hay, A. et Hodgkinson, M. (2005). Dispelling the myths of online education: Learning via information superhighway. *Management Research News*, 28(7), 1-17.
- Drolet, M. (2005). *Participation in Post-secondary Education in Canada, Has the Role of Parental Income and Education Changed over the 1990s?* Analytical Studies Branch Research Papers Series, n° 243, Ottawa, Statistics Canada
- Dubé, F. et Sénécal, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22.
- Dubeau, D., Renou, M. et Amyot, É. (1994). *Étude du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études à l'UQAH*. Hull, Québec : Université du Québec en Outaouais. [Google Scholar](#)
- Duncan, K., Kenworthy, A. et McNamara, R. (2012). The Effect of Synchronous and Asynchronous Participation on Students' Performance in Online Accounting Courses. *Accounting Education: An International Journal*, 21(4), 431-449.
- Duranton, H et Mason, A. (2012) The loneliness of the long- distance learner: social networking and student support. A case study of the distance-learning MA in translation at Bristol University, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 27(1), 81-87
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(10). <http://journals.openedition.org/dms/1039>
- Dussarps, C. et Paquelin, D. (2014). L'abandon en formation à distance : analyse socioaffective. *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*, [http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair\\_2014/atelier\\_3/DUSSARPS\\_PAQUELIN.pdf](http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair_2014/atelier_3/DUSSARPS_PAQUELIN.pdf)
- Dussarps, C. (2015b). Le rôle de l'entourage dans l'abandon en formation ouverte et à distance (FOAD). C. Felio et L. Lerouge (Eds.), *Les cadres face aux TIC : enjeux et risques psychosociaux au travail*. Paris: L'Harmattan,
- Eccles, J. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eliasquevici, M. K., Seruffo, M. C. da R. et Resque, S. N. F. (2017). Persistence in distance education : A study case using Bayesian network to understand retention. *International*



*Journal of Distance Education Technologies*, 15(4), 61–78.  
<https://doi.org/10.4018/IJDET.2017100104>

- Elicker, J. D., McConnell, N. L. et Hall, R. J. (2010). Research participation for course credit in introduction to psychology: Why don't people participate? *Teaching of Psychology*, 37(3), 183–185. <https://doi.org/10.1080/00986283.2010.488521>
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la VST*, 59. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/59-decembre-2010.php>.
- Eom, S. et Ashill, N. (2018). A System's View of E-Learning Success Model. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 16(1), 42–76.
- Fawcett, P. (1990). *L'étude de la corrélation entre le style d'apprentissage et l'abandon des apprenants adultes à la Télé-université* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=01-1496510>.
- Fédération canadienne des étudiantes et étudiants [FCEE]. (2007). *Une stratégie pour le changement : l'argent c'est important. Une solution de remplacement pour un système d'enseignement postsecondaire accessible et de qualité supérieure*. Ottawa : Fédération canadienne des étudiant-e-s. <http://www.cfs-fcee.ca/html/french/research/index.php>.
- Felder, R. M. et Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 1, 57-72. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>
- Fernandez de Morgado, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior : una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39-61.
- Ferrari, J. R. et McGowan S. (2002) Using Exam Bonus points as Incentive for Research Participation. *Teaching of Psychology*. 29(1), 29-32
- Figueira, R. J. (2015). *The applicability of Tinto's model of student retention in online learning: A faculty perspective*. (Doctoral dissertation). Wilmington University, Georgetown, DE, USA. <https://search.proquest.com/docview/1754646297>
- Finnie, R. et Qiu Hanqing, T. (2008). *Résultats des données de l'EJET-B sur les tendances de la persévérance au niveau postsecondaire au Canada*. Document de travail du projet MEAFE (www.mesa-project.org).
- Flora, D. B. et Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological methods*, 9(4), 466.
- Fortin, A., Sauvé, L., Viger, C. et Landry, F. (2016). *La persévérance et la réussite universitaires d'étudiants inscrits à des programmes de premier cycle en sciences comptables au Québec*. Rapport de recherche. Québec : FODAR – UQ, février.
- Fortin, B., Joanis, M. et Ragued, S. (2019). *Interruption des études secondaires et postsecondaires au Canada: une analyse dynamique*. Québec : Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 363-383.

- Franklin, M. (2015). Keys to success in the online accounting classroom to maximize student retention. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 15(5), 36–45. <https://search.proquest.com/docview/1749280572>
- Frankola, K. (2001). *Why online learners drop out*. [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FXS/is\\_10\\_80/ai\\_79352432](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FXS/is_10_80/ai_79352432)
- Gaeta, M., Mangione, G.R., Orciuoli, F. et Salerno, S. (2011). Metacognitive Learning Environment: a semantic perspective. *Je-LKS: Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 7(2), 69–80. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/522>
- Gagné, Y. et Bussières, M. (2019-2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation d'handicap dans les universités québécoises*. Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH] [https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universit C3 A9s.pdf](https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universit%C3%A9s.pdf)
- Garland, M. (1992). *Variables affecting persistence in distance education in the natural resource sciences* (Unpublished doctoral dissertation), University of British Columbia, British Columbia, Canada.
- Garratt-Reed, D., Roberts, L. D. et Heritage, B. (2016). Grades, student satisfaction and retention in online and face-to-face introductory psychology units: A test of equivalency theory. *Frontiers in Psychology*, 7(673), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00673>
- Garrison, D. R. (1987). Researching dropout in distance education. *Distance Education*, 8(1), 95-101.
- Garton, L. B., Dyer, J. et King, B. (2000). The use of learning styles and admission criteria in predicting academic performance and retention of college Freshmen. *Journal of Agricultural Education*, 41(2), 46-53.
- Gaytan, J. (2013). Factors Affecting Student Retention in Online Courses: Overcoming this Critical Problem. *Career and Technical Education Research*, 38(2), 145–155. <https://doi.org/10.5328/cter38.2.147>
- Gaytan, J. (2015) Comparing Faculty and Student Perceptions Regarding Factors That Affect Student Retention in Online Education, *American Journal of Distance Education*, 29:1, 56-66, DOI: 10.1080/08923647.2015.994365
- Gery, N. (2012). The Resonance Factor: Probing the Impact of Video on Student Retention in Distance Learning. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 8. <http://www.ijello.org/Volume8/IJELLOv8p001-013Geri0794.pdf>
- Giannaris, S. B. (2016). *Nonnative English language speakers' retention in online Doctoral programs: A case study*. (Doctoral dissertation). Keiser University, Fort Lauderdale, FL, USA. <https://search.proquest.com/docview/1785396227>
- Glikman, V. (2002a). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF.
- Glikman, V. (2002b). Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines. * ducation permanente*, 3(152), 55-69

- Glore, P. R. (2011). Identifying motivational strategies to engage undergraduate learning in web-based instruction. C. Ho et M. Lin (Eds.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2011* (pp. 141-150). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Grant, R. W. et Sugarman, J. (2004) Ethics in Human Subjects Research : Do Incentives Matter ? *Journal of Medicine and Philosophy*. 29(6), 717-738
- Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C. et Pohlert, E. (2004). An analysis of the effect of self-esteem, social support, and participation in student support services on students' adjustments and commitment to college. *Journal of College Student Retention*, 5(3), 255-274.
- Grau-Valldosera, J., Minguillón, J. et Blasco-Moreno, A. (2018). Returning after taking a break in online distance higher education: from intention to effective re-enrollment. *Interactive Learning Environments*, 27(3), 307-323. <http://doi.org/10.1080/10494820.2018.1470986>
- Grayson, J. P. et Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Sherbrooke, Québec : La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. [https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/5794/1/maintien\\_final.pdf](https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/5794/1/maintien_final.pdf)
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Grosjean, S. (2005). Communautés Virtuelles et Communication Médiatisée par Ordinateur-Analyse de Formes de "Ritualisation Sociale". *Revue d'Interaction Homme-Machine* Vol, 6(1).
- Grosjean, S. (2008). Genèse d'une communauté virtuelle d'apprenants dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 33(1).
- Groves, J. (2000). Students' Perceptions of Extra Credit. *Journal of Hospitality & Tourism Education*. 12(1), 27-62
- Hall, J.C. (2001). *Retention and Wastage in FE and HE*. The Scottish Council for Research in Education.
- Hall, M., Smith, K., Boeckman, D., Ramachandra, V. et Jasin, J. (2003, October). Why Do Students Withdraw From Courses. Paper presented at *the Annual Meeting of the Southern Association for Institutional Research*, San Antonio, TX. [http://www.southeastern.edu/admin/ir/about\\_us/presentations/sair\\_2003.pdf](http://www.southeastern.edu/admin/ir/about_us/presentations/sair_2003.pdf)
- Hammond, D. E. et Shoemaker, C. (2014). Are there differences in academic and social integration of College of Agriculture Master's students in campus based, online and mixed programs? *NACTA Journal*, 58(3), 180–188.
- Handelsman, M. M. et Woody, W. D. (2015). Ethical teaching in the classroom and beyond. D. S. Dunn (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of undergraduate psychology education* (p. 113–128). Oxford University Press.
- Hanson, K. R., Letourneau, E. J., Olver, M. E., Wilson R. J. et Miner, M. H. (2012). Incentives for Offender Research Participation are both Ethical and Practical. *Criminal Justice and Behaviour*. 39(11), 1391-1404



- Harris, S. M., Larrier, Y. I. et Castano-Bishop, M. (2011). Development of the Student Expectations of Online Learning Survey (SEOLS): A pilot study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(4), 1–11
- Harrison, M. A., Meister, D. G. et Lefevre A. J. (2011). Which Students Complete Extra-Credit Work ? *College Student Journal*. 45(3), 550-555.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19–42. <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/11.1.2.pdf>
- Hartnett, M., St. George, A. et Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: complex, multifaceted, and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 20-37
- Helleman, C.M. et Harbeck, D. (1997). Academic Self-Efficacy: Highlighting the First-Generation Student. *Journal of Applied Research in the Community College*, (4), 2, 65-69 Spring.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Houle, B. (2004). *Adult Student Persistence in Web-based Education* (thèse de doctorat). New York: Université de New York.
- Hrimech, M. (2000). Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation. Dans R. Foucher et M. Hrimech (dir.) *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. Montréal : Les éditions nouvelles.
- Huggins, J. A. (2016). *Exploring at-risk students' barriers and supports in online learning*. (Doctoral dissertation). Nipissing University (Canada). <https://search.proquest.com/docview/1927182117>
- Hyland, T.A., Howell, G. et Zhang, Z. (2010). *Efficacité de l'évaluation des compétences en rédaction (WPA) dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes du Huron University College*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Ice, P., Gibson, A. M., Boston, W. et Becher, D. (2011). An exploration of differences between community of inquiry indicators in low and high disenrollment online courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 15(2), 44–70.
- Inkelaar, T. et Simpson, O. (2015). Challenging the 'distance education deficit' through 'motivational emails.' *Open Learning*, 30(2), 152–163. <http://doi.org/10.1080/02680513.2015.1055718>
- Institut des statistiques du Québec [ISQ] (2017). *Nombre de diplômes et de qualifications décernés au secondaire, selon diverses variables, années de diplomation 2005-2006 à 2017-2018*. Québec
- Isaak, M. I., Graves, K.M. et Mayers, B.O. (2007). Academic, motivational, and emotional problems identified by college students in academic jeopardy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(2), 171-183.

- IsaBelle, C., St-Amant, G.E. et Fournier, H. (2010). *Premier référentiel des connaissances associées aux compétences individuelles et aux capacités organisationnelles du travail collaboratif soutenu par les TIC dans un contexte de formation à distance*. Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Ivankova, N.V. et Stick, S.L. (2003). Distance education doctoral students: Delineating persistence variables through a comprehensive literature review. *The Journal of College Orientation and Transition*, 10(2), 5-21.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2008). Accompagner les apprentissages : le tutorat « pièce maîtresse et parent pauvre » des dispositifs de formation médiatisés. Dans Jacquinet-Delaunay, G. et Fichez, E. (dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (pp. 179-222). Bruxelles : De Boeck.
- James, S., Swan, K. et Daston, C. (2016). Retention, progression and the taking of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 20(2), 75–96. <http://doi.org/10.2147/TACG.S78241>
- Jegade, O.J. (2002). Facilitating and sustaining interest through an on-line distance peer-tutoring system in a cooperative learning environment. Motivating and retaining adult learners. *Virtual university Gazette*, 35-45. <http://168.144.129.112/Articles/MotivatingandRetainingAdultLearnersOnline.pdf> -page=38
- Jiang, Y. et Zhou, L. (2006) A research on the dropout of distance learners: Based on Grade 2000 finance majors of NBTUVU. *Journal of Ningbo Radio & TV University*, 2006, 4 (1): 50-56.
- Jingjing, R. et Xuerong, G. (2008). Analysis and countermeasures of dropouts from distance education. *Journal of BUPT (Social Science Edition)*, 2008, 10 (6): 102-106.
- Johnson, A. B. (2017). *Military-connected students in online learning programs: students' perceptions of personal academic perseverance*. (Doctoral dissertation). Drexel University, Philadelphia, USA. <https://search.proquest.com/docview/2008188469>
- Johnson, C. (2015). *Understanding doctoral success factors in online education programs*. (Doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis, MN, USA. <https://search.proquest.com/docview/2008188469>
- Jones, S.H. et Wright, M.E. (2010). The effects of a hypertext learning aid and cognitive style on performance in advanced financial accounting. *Issues in Accounting Education*, 25(1), 35-58.
- Jovanović, J. Gašević, D. Dawson, S. Pardo, A. et Mirriahi, N. (2017) Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom, *Internet and higher Education*, 74 -85.
- Julien, M. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Avis au ministre de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil supérieur de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Jun, J. (2005) *Understanding Dropout of Adult Learners in E-learning*. Séoul : Seoul National University.

- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24.
- Kamanzi, P.C., Doray, P., Murdoch, J., Moulin, S., Comoé, E., Groleau, A., Leroy, C. et Dufresne, F. (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. Note 6 : Projet Transitions 47. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Université du Québec à Montréal – Université de Montréal. Disponible sur le Web : [http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet\\_transitions/TransitionsNote6-fr-Final.pdf](http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/TransitionsNote6-fr-Final.pdf)
- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M. et Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review, *Open Praxis*, 11(1), January–March, 5–22 (ISSN 2304-070X)
- Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques. *TDR*, (0b), octobre. <http://www.revue-tice.infodocument.php?id=696>
- Kember, D. (1989). A longitudinal-process model of drop-out from distance education. *Journal of Higher Education*, 60(3), 278-301.
- Kember, D. (2007). *Reconsidering open and distance learning in the developing world: Meeting students' learning needs*. Londres, R.-U. : Routledge.
- Kember, D., Lai, T., Murphy, D., Siaw, I. et Yuen, K. S. (1992). Student progress in distance education: Identification of explanatory constructs. *British Journal of Psychology*, 62, 285-298.
- Kember, D., Lai, T., Murphy, D., Siaw, I. et Yuen, K.S. (1994). Student progress in distance education courses: A replication study. *Adult Education Quarterly*, 45(1), 286-301.
- Kemp, W. C. (2002). Persistence of adult learners in distance education. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 65.
- Kim, S. (2008). *Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/940>
- King, C. (2005). *Factors related to the persistence of first-year college students at four-year colleges and universities: A paradigm shift*. Weeling, WV : Wheeling Jesuit University.
- Kirmizi, O. (2014) Self-regulated Learning Strategies Employed by Regular, Evening, and Distance Education English Language and Literature Students, *The Anthropologist*, 18(2), 447-460
- Kizilcec, R. F., Perez-Sanagustín, M. et Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses, *Computers & Education*, 104, 18-33

- Klaus, T. et Changchit, C. (2014). Environmental Factors of Distance Learning: An Exploratory Study. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 10(1), 14–24. <https://doi.org/10.4018/ijicte.2014010102>
- Knighton, T. et Mirza, S. (2002). *L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires*. Revue trimestrielle de l'éducation. Statistiques Canada, 81-003-X20010036216
- Knoell, D. M. (1960). Institutional research on retention and withdrawal. Dans H. Sprague (Éd.), *Research on college students* (pp. 41-65). Boulder, Colorado: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Knowles, M. (1990). *L'Apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Kolb D. A. (1974). *The learning-style inventory: technical manual*. Boston, Mass.: McBer and Company
- Kolb D. A. (1985). *The learning-style inventory: self-scoring inventory and interpretation booklet*, Boston, Mass. : McBer and Company.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. N.J : Englewood Cliffs, Toronto: Prentice.
- Kožuh, I. Jeremić, Z. Sarjaš, A. Lapuh Bele, J. Devedžić, V. et Debevc, M. (2015) Social Presence and Interaction in Learning Environments: The Effect on Student Success. *Educational Technology & Society*, 18 (1), 223–236.
- Krajewski, S. (2015). *Retention of Community College Students in Online Courses*. Dissertation 1180. Western Michigan University. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1180>
- Kranzow, J. (2013). Faculty leadership in online education: Structuring courses to impact student satisfaction and persistence. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9 (1), 131.
- Kruger, J. et Dunning, D. (2000). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. DOI: 10.1037//0022-3514.77.6.1121.
- Kuhl, J. (2000). A Theory of Self-Development: Affective Fixation and the STAR Model of Personality Disorders and Related Styles. *Advances in Psychology*, 131. DOI: 10.1016/S0166-4115(00)80012-6
- Kulm, T. L. et Cramer, S. (2006). The relationship of student employment to student role, family relationships, social interactions and persistence. *College Student Journal*, 40(4), 927-938.
- La SSF veille (2001) *Formation à distance : au fond, qu'est-ce qui change?* Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/septembre-2011/le-ssf-veille/formation-a-distance-au-fond-quest-ce-qui-change/>
- Laal, M., Laal, M. et Kermanshahi, Z.K. (2012). 21st century learning; learning in collaboration. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1696-1701.

- Lafleur, F. (2017). Les conditions qui favorisent l'efficacité de la formation à distance : état de situation en enseignement supérieur. F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur: l'enjeu de la formation à l'enseignement*. (p. 24-32 de la version électronique). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lambert, K., Zeman, K., Allen, M. et Bussière, P. (2004) *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Division de la Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation. Statistique Canada.
- Lambrinidis, G. (2014) Supporting online, non-traditional students through the introduction of effective e-learning tools in a pre-university tertiary enabling programme, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36:3, 257-267
- Landrum, R. E. et Chastain, G. (1999). Subject pool policies in undergraduate-only departments: Results from a nationwide survey. G. Chastain et R. E. Landrum (Eds.), *Protecting human subjects: Departmental subject pools and institutional review boards* (pp. 25–42). Washington, DC: American Psychological Association.
- LaPadula, M. (2003) A Comprehensive Look at Online Student Support Services for Distance Learners, *The American Journal of Distance Education*, 17(2), 119-128.
- Larue, C. et Hrimch, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2). <http://ripes.revues.org/index221.html>
- Lebrun, M. (2005) *eLearning pour enseigner et apprendre*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.
- Lee, J. K. (2009). The Effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner's performance in e-learning environment, *Journal of Instructional Pedagogies*, 1, 1-16.
- Lee, J.-W. (2010) Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction, *Internet and Higher Education*, 13, 277–283.
- Lee, S. J. Srinivasan, S. Trail, T. Lewis, D. et Lopez, S. (2011) Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning, *Internet and Higher Education*, 14, 158–163
- Lee, S. J., Lee, H. et Kim, T. T. (2018). A study on the instructor role in dealing with mixed contents: How it affects learner satisfaction and retention in e-learning. *Sustainability (Switzerland)*, 10(3). <http://doi.org/10.3390/su10030850>
- Lee, Y. et Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593-618.
- Lee, Y., Choi, J. et Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, 44, 328-337. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x>
- Leese, M. (2010) Bridging the gap: supporting student transitions into higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 34(2), 239-251



- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers and Education*, 48(2), 185-204.
- Li, G. et Killian, T. (1999). *Students who left college: An examination of their characteristics and reasons for leaving*. AIR Forum Papers, (ERIC ED 433 779), 1999.
- Li, K. et Wong, B. (2019). Factors Related to Student Persistence in Open Universities: Changes Over the Years. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4), 132–151. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4103>
- Lim, D. H. (2004). Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, 41(2), 163–173
- Lim, J. M. (2016). Predicting successful completion using student delay indicators in undergraduate self-paced online courses. *Distance Education*, 37(3), 317–332. <http://doi.org/10.1080/01587919.2016.1233050>
- Lisowski, M. (2010). L'e-tutorat, Dossier panorama de la FOAD. *Actualité de la formation permanente*, 220, 43-56.
- Littlejohn, A. Hood, N. Milligan, C. et Mustain, P. (2016) Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs, *Internet and Higher Education*, 29, 40-48
- Liu, O.L. (2012). Student Evaluation of Instruction: In the New Paradigm of Distance Education. *Research in Higher Education*, 53(4), 471-486. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11162-011-9236-1>.
- Liu, R. (2002). *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. Communication présentée dans le cadre de 42th Annual Forum for the Association for the Institutional Research, Toronto, Ontario, June. [Google Scholar](#)
- Liu, R. et Liu, E. (2000). *Institutional Integration: An Analysis of Tinto's Theory*. ERIC Number: ED445629
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*, Montréal : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. (REFAD). <http://www.refad.ca/wpcontent/uploads/2013/03/Limite-FAD-Mars-2013.pdf>
- Loisier, J. et Marchand, L. (2004) *Pratiques d'apprentissage en ligne*. Montréal : Chenelière Éducation.
- London, B., Rosenthal, L. Levy, S.R. et Lobel, M. (2011). The influences of perceived identity compatibility and social support on women in nontraditional fields during the college transition. *Basic and Applied Social Psychology*, 33(4), 304-321.
- Loo, R. (2002a). A meta-analytic examination of Kolb's learning style preferences among business majors. *Journal of Education for Business*, 77(5), 252-256.
- Loo, R. (2002b). The Delphi method: A powerful tool for strategic management. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 25(4):762-769. DOI: [10.1108/13639510210450677](https://doi.org/10.1108/13639510210450677)
- Lucey, K. (2018). *The Effect of Motivation on Student Persistence in Online Higher Education: A Phenomenological Study of How Adult Learners Experience Motivation in a Web-based*

- Distance Learning Environment*. Duquesne University: Duquesne Scholarship Collection, Electronic Theses and Dissertations.
- Ludwig-Hardman, S. et Dunlap, J. C. (2003), Learner Support Services for Online Students: Scaffolding for success, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4, 1.
- Luz, R. (2018). Characterization of the Reasons Why Brazilian Science Teachers Drop Out of Online Professional Development Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 19 (5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i5.3642>
- Ma, X. et Frempong, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires : rapport*. Ressources Humaines et Développement Social Canada. (Publication No. SP-837-05-08F).
- Macy, T. V. (2015). *The effect of web-based instruction on retention of non-traditional students in a rural comprehensive university*. (Doctoral dissertation). Eastern Kentucky University, Kentucky, USA. <https://search.proquest.com/docview/1969128804>
- Mahmodi, M. et Ebrahimzade, I. (2015). The analysis of Iranian students' persistence in online education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(1), 98–119. <http://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1982>
- Maïnich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal : Comprendre leur persévérance aux études*. Thèse de doctorat non publié. Montréal : Université de Montréal. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13050/Mainich\\_Sarah\\_2015\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13050/Mainich_Sarah_2015_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Maldonado-Mahauad, J. Perez-Sanagustín, M. Kizilcec, R. F. Morales, N. et Munoz-Gama, J. (2018). Mining theory-based patterns from Big data: Identifying self-regulated learning strategies in Massive Open Online Courses *Computers in human behavior*, 179-196.
- Matus-Grossman, L. et Goden, S. (2002). *Opening doors: Student's perspectives on juggling work, family and college*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Maye, J. (2015). *How technology challenges contribute to students' dropout from first-time online undergraduate courses: A multiple case study*. (Doctoral dissertation). Northcentral University, San Diego, CA, USA. <https://search.proquest.com/docview/1666454847>
- McClelland, T. J. (2014). *Why do they leave? An exploration of situational, dispositional, institutional, technological, and epistemological factors on undergraduate student withdrawal from online studies at an institute of technology in New Zealand*. (Doctoral dissertation). Northeastern University, Boston, MA, USA. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:349649/fulltext.pdf>
- McDougall, J. (2019). 'I never felt like I was alone': a holistic approach to supporting students in an online, pre-university programme, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 34 (3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1583098>
- McGinley, V., Osgoo, J. et Kenney, J. (2012). Exploring Graduate Students' Perceptual Differences of Face-to-Face and Online Learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(3), 177-182.

- McVay-Lynch, M. (2002), *The Online Educator – A Guide to creating the Virtual Classroom*, Routledge, London.
- Means, B., Toyoama, Y., Murphy, R., Bakia, M. et Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, Washington D.C., U.S. Department of Education.
- Menager-Beeley, R. (2004). *Web-based distance learning in a community college: The influence of task values on task choice, retention and commitment*. (Doctoral dissertation, University of Southern California). Dissertation Abstracts international, 64 (9-A), 3191
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 177-198). Bruxelles: De Boeck.
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G. P., Ravindran, B. et Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422. doi : 0.1006/ceps.1996.0028.
- Miller, W. E. et Kreiner, D. S. (2008). Student Perception of Coercion to Participate in Psychological Research. *North American Journal of Psychology*. 10(1), 53-64
- Millet, M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 69-88). Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2012). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Indicateurs\\_educ\\_2012\\_webP.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf)
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MESR]. (2009). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France : 35 indicateurs*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Mitchell, P. (2015). *The relationship between sense of community, course performance, and persistence in community college distance learning courses*. (Doctoral dissertation). Northern Illinois University, DeKalb, IL, USA. <https://search.proquest.com/docview/1762585062>
- Moeglin, P. (2005). A la recherche de l'industrialisation du tutorat à distance. *Distances et savoirs*, 3(2), 251-265.
- Moeller, J. S. (2000, septembre). *A research study to discover temperament types, communication styles, and learning styles of adult learners in non-traditional and online learning environments*. Communication présentée à Annual Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Madison, Wisconsin.
- Moore, C. et Greenland, S. (2017). Employment-driven online student attrition and the assessment policy divide: An Australian open-access higher education perspective. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 21(1), 52–62.



- Moore, J. C. et Fetzner, M. J. (2009). The road to retention: A closer look at institutions that achieve high course completion rate. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 3–22.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6. doi:10.1080/08923648909526659
- Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance*. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/moore93.pdf>
- Moore, M. G. (2007). The theory of transactional distance. Moore, M. G. (Ed.), *Handbook of distance education* (2nd ed., pp. 89–105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, M. G. et Kearsley, G. (2012). *Distance education: A system view of online learning*. Belmont, CA : Wadsworth Engage Learning.
- Morris, L. V. et Finnegan, C. L. (2009-2009). Best Practices in Predicting and Encouraging Student Persistence and Achievement Online. *Journal of College Student Retention, Theory and Practice*, 10(1), 55-64.
- Mottet, M. et Rouissi, S. (2013). Stratégies de gestion des ressources et réussite dans un cours en ligne par des étudiants primo-entrants. *Formation et profession*, 21(2), 70-82. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.15>; <https://formation-profession.org/pages/article/21/5/15>
- Muljana, P. S. et Luo, T. (2019). Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: A systematic literature review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 19-57
- Müller, T. (2008). Persistence of women in online degree-completion programs. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 9(2), 1-18.
- Münevver, G. et Selçuk, K. (2020). Open Education Faculty and Distance Education Students' Dropout Reasons: the Case of a Turkish State University. *Open Praxis* 12(1):7, March, DOI: 10.5944/openpraxis.12.1.970
- Murdoch, J., Kamanzi C.P. et Doray, P. (2011). The influence of PISA scores, schooling and social factors on pathways to and within higher education in Canada, *Irish Educational Studies*. 30(2), 215-235
- Ndoye, A.K. (2005). Les rôles du tuteur dans la formation à distance des professeurs vacataires sénégalais. *DistanceS* (8). [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v8n1\\_e.html](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v8n1_e.html)
- Nelson, J.M. et Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, or comorbid ADHD/Dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244-254.
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R. et Knokey, A.-M. (2009). *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2009-3017)*. Menlo Park, CA: SRI International. <http://www.nlts2.org>

- Nichols, M. (2010). Student perceptions of support services and the influence of targeted interventions on retention in distance education. *Distance Education*, 31(1), 93–113. <https://doi.org/10.1080/01587911003725048>
- Nistor, N. et Neubauer, K. (2010). From participation to dropout: Quantitative participation patterns in online university courses. *Computers and Education*, 55(2), 663–672. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.026>
- Noe Black, A. (2009). *The Design and Development of a Theory Driven Process for the Creation of Computer-Supported Collaborative Learning in an Online Environment*. Blacksburg : Université de Virginie.
- Norcross, J. C., Horrocks, L. J. et Stevenson, J. F. (1989). Of Barfights and Gadflies : Attitudes and Practices Concerning Extra Credit in College Courses. *Teaching of Psychology*. 16(4), 199-203
- Nuñez, A.-M. et Cuccaro-Alamin, S. (1998), *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education. Statistical Analysis Report. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports*. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.
- O'Connor, C., Sceiford, E., Wang, G., Foucar-Szocki, D. et Griffin, O. (2003). *Departure, abandonment, and dropout of e-learning: Dilemma and solutions*. [http://www.masie.com/researchgrants/2003/JMU\\_Final\\_Report.pdf](http://www.masie.com/researchgrants/2003/JMU_Final_Report.pdf)
- Oettinger, G.S. (2005). *Parents' financial support, students' employment, and academic performance in college*. Austin : University of Texas.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2010). *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/regardssurleducation2010lesindicateursdelocde.htm>
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2012). *Regards sur l'éducation 2012 : les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. [http://www.oecd.org/fr/edu/EAG2012\\_e-book\\_FR\\_200912.pdf](http://www.oecd.org/fr/edu/EAG2012_e-book_FR_200912.pdf)
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2017). *Regards sur l'éducation 2017, Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2019). *Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>
- Osborn, V. (2001). Identifying at-risk students in videoconferencing and web-based distance education, *American Journal of Distance Education*, 15 (1), 41-54.
- Packham, G., Jones, G., Miller, C. et Thomas, B. (2004). E-learning and retention: Key factors influencing student withdrawal. *Education & Training*, 46(6/7), 335-342.
- Padilla-Walker, L. M., Zamboanga, B. L., Thompson, R. A. et Schmersal, L. A. (2005). Extra Credit as Incentive for Voluntary Research Participation. *Teaching of Psychology*. 32(3), 150-153

- Palbusa, J.A. et Gauvain, M. (2017). Parent–Student Communication About College and Freshman Grades in First-Generation and Non–First-Generation Students. *Journal of College Student Development*, 58(1), 107-112. DOI: 10.1353/csd.2017.0007
- Panadero, E et Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? : Review of Zimmerman’s cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422–422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Papi, C. (2009). Sympathiser à distance ou la création des cadres de l’interaction. *Éducation et formation*, 286.
- Papi, C. (2013). *Le tutorat de pairs dans l’enseignement supérieur: enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris : l’Harmattan.
- Papi, C. (2014). *Formation à distance. Dispositifs et interactions*. Londres : ISTE Editions Hermes Sciences Publishing Ltd.
- Papi, C. (2016). De l’évolution du métier d’enseignant à distance. *Revue STICEF*, 23(1), 15-45. [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/03-papi-ensaccapp/sticef\\_2016\\_NS\\_papi\\_03p.html](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/03-papi-ensaccapp/sticef_2016_NS_papi_03p.html).
- Papi, C. et Angulo Mendoza, G. (2016). Un camino sinuoso. De las tecnologías de la comunicación a la interacción en formación a distancia. *Congreso internacional de tecnología, conocimiento y sociedad*, Buenos Aires.
- Papi, C. et Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, 9. Disponible sur le Web : <http://dms.revues.org/1012>
- Papi, C. et Thériault, D. (nov. 2020). *Indicateurs de cheminement universitaire : contexte et données sociodémographiques prédictives de la persévérance et l’abandon*. Communication présentée à AUPTIC2020, Louvain la Neuve, Belgique. <https://r-libre.telug.ca/2122/>
- Papi, C., Angulo Mendoza, G. A., Brassard, C., Bédard, J.-L. et Sarpentier, C. (2019). Peer-Communication in Distance Education: Perspectives and Challenges. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 12 (1), 13-33. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v12i01/13-33>.
- Paquelin, D. (2016a). D’une université campus à une université multi-modale: Analyse d’une dynamique québécoise, le cas de l’Université Laval. *Distances et Médiations Des Savoirs*, 16 (Décembre).
- Paquelin, D. (2016b.). *Persévérer et réussir ses études à distance : analyse des taux d’échec et d’abandon*. Québec : Université Laval.
- Paquelin, D., (2014). Rôle des médiations dans la construction et le vécu de situations d’apprentissage médiatisées. *La médiatisation de la formation et de l’apprentissage* (pp. 215-230). Belgique : Coll. Mélanges, De Boeck, ISBN 978-2-8041-8913-6.
- Paquette, D. (2001). Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender. *DistanceS*, 5(1), 7-36.

- Park, J. (2007). Factors related to learner dropout in online learning. In F. M. Nafukho, T. H. Chermack and C. M. Graham (Dir.), *Proceedings of the 2007 Academy of Human Resource Development Annual Conference* (p. 25-1–25-8). Indianapolis, IN: Ahrd.
- Park, J. H. et Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217
- Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), 1–10.
- Parkin, A. et Baldwin, N. (2009). *La persévérance aux études postsecondaires au Canada : dernières percées*. Note de recherche du millénaire no 8. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Pascarella, E.T. et Terenzini, P.T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51 : 60-75. [Google Scholar 10.2307/1981125](https://scholar.google.com/citations?user=10.2307/1981125)
- Patterson, B. et McFadden, C. (2009). Attrition in online and campus degree programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12 (2). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer122/patterson112.html>
- Pernin, J.-P. et Lejeune, A. (2004). Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios. *Actes du colloque TICE* (pp. 407–414).
- Peters, B. Crawley, A. et Brindley, J. E. (2017), *Student Support Services For Online Learning re-imagined and re-invigorated : Then, Now, and Whats to come : Lessons learned from the California Community College System (CCC)*, The largest system of higher education in the U.S.A.
- Pham, Viet (2013). La formation à distance : une voie essentielle pour faire du Québec une société du savoir pour toutes et tous. *Sommet sur l'enseignement supérieur*, 4 février, présentation du CLIFAD.
- Phillion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. et Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires : Étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(6), 1-27.
- Phipps, R. et Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy. [Google Scholar](https://scholar.google.com/citations?user=10.2307/1981125)
- Pierrakeas, C., Xenos, M., Panagiotakopoulos, C. et Vergidis, D. (2004). A comparative study of dropout rates and causes for two different distance education courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1–13.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. et McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi:10.1177/0013164493053003024
- Pittenger, A. et Doering, A. (2010). Influence of motivational design on completion rates in online self-study pharmacy-content courses. *Distance Education*, 31(3), 275–293. <https://doi.org/10.1080/01587919.2010.513953>

- Poellhuber, B. et Chomienne, M. (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance: les effets de l'encadrement et de la collaboration*. Montréal : Cégep@distance.
- Poellhuber, B. (2006). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC* (thèse de doctorat, Université de Montréal).
- Pour la réussite éducative en Estrie (s.d.). *Quelques définitions pour s'y retrouver*. [http://www.reussiteeducativeestrie.ca/fr\\_n/page/17/w/quelques-definitions/](http://www.reussiteeducativeestrie.ca/fr_n/page/17/w/quelques-definitions/)
- Powell, R. (2006). *Openness and dropout : A study of four open distance education universities* Athabasca, Canada : Université de l'Athabasca.
- Prata, A. et Lopes, P.-F. (2005). Online multimedia educational application for teaching multimedia contents: An experiment with students in higher education. P. Darbyshire (dir.), *Instructional Technologies: Cognitive Aspects of Online Programs* (p. 31-72). Hershey, PA : IRM Press.
- Pressley, M. et Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25(1), 19–33. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_3)
- Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28. doi: 10.1353/csd.2003.0008
- Provençal, A.M. (2017). « Ma réussite » : un outil pour l'appui à la réussite et le dépistage des étudiants en difficulté (Mise à jour). CAPRES, avril. <https://www.capres.ca/mesures-de-soutien-2/outils-de-depistage-et-daccompagnement/reussite-outil-lappui-a-reussite-depistage-etudiants-difficulte/>
- Racette, N. (2009). La conception d'un programme motivationnel destiné aux cycles supérieurs en formation à distance. *Revue de l'Éducation à Distance*, 23(2), 1-23. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/index>
- Racette, N. (2010). Augmenter la persévérance et la réussite en formation à distance à l'aide d'un programme motivationnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 421-443.
- Racette, N., Poellhuber, B. et Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés: la difficulté de communiquer. Expérimentation d'un logiciel social et d'une visioconférence dans deux cours à distance autorythmés – deuxième itération. *Distances et médiations des savoirs* (7).
- Racette, N., Poellhuber, B., Anderson, T., Keating, C.-A. et Rosa, S. (2012). Apprentissages en profondeur et rencontres sociales dans un cours à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* (28-2).
- Raish, V. et Behler, A. (2019) Library Connection: An Interactive, Personalized Orientation for Online Students, *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 13(1-2), 129-149
- Raju, D. et Schumacker, R. (2015). Exploring student characteristics of retention that lead to graduation in higher education using data mining models. *Journal of College Student Retention*, 16(4), 563–591. <https://doi.org/10.2190/CS.16.4.e>

- Reason, R. D., Terenzini, P.T. et Domingo, R.J. (2007) Developing Social and Personal Competence in the First Year of College, *The Review of Higher Education*, 30(3), 271-299.
- Reise, S. P., Widaman, K. F. et Pugh, R. H. (1993). Confirmatory factor analysis and item response theory: two approaches for exploring measurement invariance. *Psychological bulletin*, 114(3), 552.
- Rempel, J. (2019) Ask Me Anything!: Reaching out to Online Students in Higher Education through Librarian-Led Virtual Office Hours, *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 13(1-2), 159-166.
- Richard, É et Mareschal, J. (2009). *La migration pour études collégiales : regards d'intervenants sur l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants*. Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Richard, É. (2013). *De la connaissance à la pratique : soutenir les migrants pour études. Évaluation d'implantation et de pertinence d'une mesure de soutien*. Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Richard, É. et Mareschal, J. (2013a). *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour études*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Augustin-de-Desmaures/Québec, Campus Notre-Dame-de-Foy et Cégep Garneau.
- Richard, É. et Mareschal, J. (2013b). Migration pour études chez les cégépiens québécois : défis d'adaptation, désir d'autonomie et attachement parental. *Enfance, Familles, Générations*. 19, 85-107
- Richard, É. et Mareschal, J. (2014). Migration pour études, défis d'adaptation et réussite scolaire, *Pédagogie collégiale*, 27(2), 34-40.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. et Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi : 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Robert, J. et Styron, R. (2010). Student satisfaction and persistence: Factors vital to student. *Research in Higher Education Journal*, 1-18. <https://www.aabri.com/manuscripts/09321.pdf>
- Roberts, L. E. (2004). *Not now, maybe later, and often not at all: situational, institutional, dispositional, epistemological, and technological barriers to business-based online training courses*. (Unpublished doctoral dissertation), North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Spaulding, L. S. et Spaulding, M. T. (2016). Identifying significant integration and institutional factors that predict online doctoral persistence. *The Internet and Higher Education*, 31, 101–112. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.07.003>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *DistanceS*, 4(2), 45-73.
- Rodet, J. (2020). *Pratique du tutorat à distance. Livret d'intervention*. Bolton : JIP éditions.
- Roland, N., de Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, Ph. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). Disponible sur le Web : <http://ripes.revues.org/1009>.



- Roll, I., Aleven, V., McLaren, B.M. et Koedinger, K.R. (2011). Improving students' help-seeking skills using metacognitive feedback in an intelligent tutoring system. *Learning and Instruction*, 21, 267-280.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). Conclusion. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 251-262). Bruxelles: De Boeck.
- Rouissi, S. et Mottet, M. (2016). Analyse de données informationnelles et réussite en première année universitaire. S. Agostinelli et N. Koulayan (eds), *Les écosystèmes numériques et la démocratisation informationnelle : Intelligence collective, Développement durable, Interculturalité, Transfert de connaissances*, Presses des Mines, 2016, <hal-01268131>
- Rouissi, S. et Mottet, M. (2018). Gestion du temps, profils et réflexions d'étudiants inscrits dans un cours en ligne à leur premier trimestre universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 15 (1), 24-33.
- Rovai, A. (2002) Building Sens of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-15.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Rowntree, D. (1995). Teaching and learning online: A correspondence education for the 21st century? *British Journal of Educational Technology*, 26(3), 205-215.
- Ruel, G. (2010). Persistance scolaire en formation à distance. *DistanceS*, 12(1), 27-43. <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v12n1c.pdf>.
- Ruph, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* (2e éd.). Rouyn-Noranda, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Russo-Gleicher, R. (2013) Qualitative insights into faculty use of student support services with online students at risk: Implications for student retention. *Journal of Educators Online*, 10(1), 1-32
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). University of Rochester Press.
- Salmon, D., Houart, M. et Slosse, P. (2012). Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ? In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique. Bruxelles : CIUF.
- Santo, S.A. (2006). Relationships between Learning Styles and Online Learning. Myth or Reality? *Performance Improvement Quarterly*, 19(3), 73-88.
- Sargent, C.S., Borthick, A.F. et Lederberg, A.R. (2011). Improving retention for principles of accounting students: Ultra-short online tutorials for motivating effort and improving performance. *Issues in Accounting Education*, 26(4), 657-679.

- Sauvé, L. et Fawcett, P. (1992). Abandon des adultes et styles d'apprentissage des étudiants inscrits en EAD. Chabchoub, A. (dir.), *Actes du colloque Enseignement et formation à distance* (p. 121- 139). Tunis, Tunisie.
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : Télé-Université.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006a). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783-805.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. et Castonguay, M. (2007). S@ MI-Persévérance. *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires Rapport final* : Québec. Rapport déposé au FQRSC, juin.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. et Fontaine, É. (2006b). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires: les données récentes de la recherche. Rapport de recension*. Québec: Télé-Université.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Racette, N. et Pépin, K. (2009). Validation d'un dispositif en ligne d'aide à la persévérance aux études postsecondaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(2-3), 71-79.
- Sauvé, L., Fortin, A., Landry, F. et Viger, C. (2015). *La persévérance et la réussite universitaire d'étudiants inscrits à des programmes de premier cycle en sciences comptables au Québec. Recension des écrits*. Québec, QC: Le Fonds de développement académique du réseau (FODAR), décembre.
- Sauvé, L., Leclerc, G. et Nadeau, J.P. (1993). L'individualisation des programmes universitaires et les changements dans le style d'apprentissage, le style cognitif et le lieu de contrôle de l'étudiant adulte. *Les applications en technologie éducative* (p. 243-252). Les actes du Colloque-
- Sauvé, L., N. Racette, et Moisan, D. (2010). *Entre l'abandon et la réussite aux études postsecondaires : offre institutionnelle et recours des étudiants aux dispositifs d'aide. Rapport de recension*. Québec : Télé-Université et SAVIE.
- Sauvé, L., N. Racette, et Royer, M. (2008). *Rapport de recension sur les difficultés éprouvées par les étudiants universitaires*. Québec : Télé-université et SAVIE.
- Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S. et Desjardins, D. (2020). *Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne*. Rapport de recherche scientifique. Québec : Université TÉLUQ et FQRSC.
- Sauvé, L., Racette, N., Bégin, S et Mendoza G.A (2016). Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser? *Éducation et francophonie*, XLIV (1), printemps, 1-23.
- Sauvé, L., Racette, N., Debeurme, G., Ruph, F., Roy, M-M., Berthiaume, D., Bégin, S, Caron, A. Côté, S. et Moisan, D. (2012). *Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la*



- mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés. Rapport intégral de recherche, Québec : FQRSC – MELS.*
- Sauvé, L., Wright, A., Debeurme, G., Fournier, J. et Fontaine, É. (2005). *Rapport du questionnaire d'entrevue sur les outils d'aide à la réussite et à la persévérance aux études postsecondaires*. Québec : SAVIE.
- Schertzer, C. B. et Schertzer, S. M. (2004). Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14 (1), 79-91.
- Schilke, R. A. (2001). *A case study of attrition in web-based instruction for adults: updating Garland's model of barriers to persistence in distance education*. (Doctoral dissertation), Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3013802)
- Schmitz, J. et Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. Dans S. Neuville, M. Frenay, B. Noël et V. Wertz (dir.), *Persévérer et réussir à l'Université* (pp. 83-106). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Sener, J. (2015). *Updated E-Learning Definitions*. <https://onlinelearningconsortium.org/updated-e-learning-definitions-2/>
- Severiens, S.E. et Ten Dam, G. (1994). Gender and Gender Identity Differences in Learning Styles, *Educational Psychology*, 17(1). DOI: 10.1080/0144341970170105
- Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle*, Statistique Canada, 81 595 MIF2007059, novembre, Ottawa.
- Shaw, M., Burrus, S. et Ferguson, K. (2016). Factors that influence student attrition in online courses. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 19(3), 211-217. <http://doi.org/10.2307/2369245>
- Shin, N. (2002). Beyond interaction: the relational construct of "transactional presence". *Open Learning*, 17(2), 121-137. doi : 10.1080/02680510220146887.
- Sibulkin, A.E. et Butler, J.S. (2005). Differences in Graduation Rates Between Young Black and White College Students: Effect of Entry into Parenthood and Historically Black Universities, *Research in Higher Education*, 46, 327–348.
- Sieber, J. E. et Saks, M. J. (1989). A census of subject pool characteristics and policies. *American Psychological Association*. 44, 1053-1061
- Simard, Y. (2018). *L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire: une méga-analyse*. (Université Laval, Québec). <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/29629/1/34059.pdf>

- Singer, E. et Ye, C. (2013). The Use and Effects of Incentives in Surveys. *The Annals of the American Academy*. 645, 112-141
- Smith, B. (2010). *E-learning technologies: A comparative study of adult learners enrolled on blended and online campuses engaging in a virtual classroom* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database.
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Stewart, B. L. Goodson, C. E. Miertschin, S. L. Norwood, M. L. et Ezell, S. (2013) Online Student Support Services: A Case Based on Quality Frameworks, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9, 2
- Stoessel, I. (2015). Sociodemographic Diversity and Distance Education: Who Drops Out from Academic Programs and Why? *Research in Higher Education*, 56(3), 228–246. <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9343-x>
- Stone, C. et O'Shea, S. (2018). Older, online and first: Recommendations for retention and success. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 57–69. <http://doi.org/10.14742/ajet.3913>
- Street, H. (2010). Factors Influencing a Learner's Decision to Drop-Out or Persist in Higher Education Distance Learning, *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4), Hiver
- Strijbos, J.-W. et De Laat, M.F. (2010). Developing the role concept for computer-supported collaborative learning: An explorative synthesis. *Computers in Human Behaviour*, 26(4), 495-505.
- Strom, R.E. et Savage, M.W. (2014). Assessing the Relationships Between Perceived Support From Close Others, Goal Commitment, and Persistence Decisions at the College Level. *Journal of College Student Development*, 55 (6), September, 531-547. 10.1353/csd.2014.0064
- Sun, P., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y. et Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*, 50(4), 1183–1202.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance education*, 22(2), 306-331.
- Swan, K., Matthews, D., Bogle, L., Boles, E. et Days, S. (2011). Linking online course design and implementation to learning outcomes: A design experiment. *Internet and Higher Education*, 15, 81–88.
- Szelényi, K., Bryant, A. N. et Lindholm, J. A. (2005). What Money Can Buy : Examining the effects of prepaid monetary incentives on survey response rates among college students. *Educational Research and Evaluation*. 11(4), 385-404.
- Tait, J. (2004), The tutor/facilitator role in student retention, *Open Learning*, 19 (1), 97-109
- Tan, P. N., Steinbach, M. et Kumar, V. (2013). Data mining cluster analysis: basic concepts and algorithms. *Introduction to data mining*, 487-533.

- Tello, S. F. (2007). An analysis of student persistence in online education. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 3(3), 47–62.
- Thistoll, T. et Yates, A. (2016). Improving course completions in distance education: An institutional case study. *Distance Education*, 37(2), 180–195. <http://doi.org/10.1080/01587919.2016.1184398>
- Thompson, E.(1997). Distance education drop-out: What can we do? In R. Pospisil & L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through Teaching*, 324–332. *Proceedings of the 6<sup>th</sup> Annual Teaching Learning Forum*, Perth, Australia: Murdoch University.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. C. R. Burton et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (vol. 3). New York : Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2e éd.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, 68 (6), 599-623.
- Tinto, V. (2005). Epilogue: Moving from theory to action. Dans A. Seidman (dir.), *College student retention : Formula for student success*. Westport, CT : ACE/Praeger.
- Tinto, V. (2009, février). *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of University*. Communication présentée au ALTC FYE Curriculum Design Symposium, Queensland University of Technology. Brisbane, Australie.
- Traver, A. E., Volchok, E., Bidjerano, T. et Shea, P. (2014). Correlating community college students' perceptions of community of inquiry presences with their completion of blended courses. *Internet and Higher Education*, 20, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.001>
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- University of London Arts. (2004). *Innovate to retain the student experience* (2). Report on pilot initiatives, January-June 2004.
- USA National Educational Technology Plan [UNETP]. (2010). *Transforming American education: Learning powered by technology. Draft. National educational technology plan 2010*. Office of Educational Technology U.S. Department of Education. <http://www.ed.gov/sites/default/files/NETP-2010-final-report.pdf>
- Valérien, J., Guidon, J., Wallet, J., Brunswic, E. (2003). *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique Subsaharienne : État des lieux dans les pays francophones*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique, [http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/doc\\_fr/enseign\\_distance\\_12092002.pdf](http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/doc_fr/enseign_distance_12092002.pdf)

- Van Hunnik, E. (2015). Online college laboratory courses: Can they be done and will they affect graduation and retention rates? *Higher Learning Research Communications*, 5(4). <http://doi.org/10.18870/hlrc.v5i4.289>
- Verdinelli, S. et Kutner, D. (2015). Persistence factors among online graduate students with disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(4), 353–368. <http://doi.org/10.1037/a0039791>
- Vermandele, C., Dupriez, V., Marov, C. et Campenhoudt, M.V. (2012). Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, N°87.
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Joliette, Canada : Cégep régional de Lanaudière.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de l'éducation dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.
- Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2(1), 53-75.
- Wan, Z. Compeau, D. et Haggerty, N. (2012) The Effects of Self- Regulated Learning Processes on E-Learning Outcomes in Organizational Settings, *Journal of Management Information Systems*, 29:1, 307-340
- Wang, C-H. Shannon, D. M. et Ross, M. E. (2013) Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning, *Distance Education*, 34:3, 302-323.
- Warburton, E.C., Bugarin, R. et Nuñez, A.-M. (2001). *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students. Statistical Analysis Report. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports*. National Center for Education Statistics (ED), Washington.
- Webb, N. M. (2013). Information processing approaches to collaborative learning. C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan et A. O'Donnell (Eds). *The International Handbook of Collaborative Learning* (pp.19-40). New York: Routledge.
- Weinstein, C.E. et Hume, L.M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington : American Psychological Association.
- Weinstein, C.E. et Meyer, D.K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Teaching And Learning*, 45, 15-26.
- Weinstein, C.E., Schulte, A.C. et Palmer D.P. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing. [[Google Scholar](#)]
- Willging, J. (2019). Factors that influence students' decision to Dropout of online courses. *Online Learning*, 13(3), 115–. <https://doi.org/10.24059/olj.v13i3.1659>
- Willging, P. A. et Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 115–127.

- Willing, P.A. et Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 8(4), 105-118.
- Williams, P. et Hellman, C. (2004). Differences in Self-Regulation for Online Learning Between First- and Second-Generation College Students. *Research in Higher Education*, 45(1), 71–82. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000010047.46814.78>
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25, 133-150. [Google Scholar 10.1007/BF01384745](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=10.1007/BF01384745)
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.397
- Wladis, C. et Hachey, A. C. (2017). Using course-level factors as predictors of online course outcomes: A multilevel analysis at a U.S. urban community college. *Studies in Higher Education*, 42(1), 184–200. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045478>
- Wladis, C., Conway, K. M. et Hachey, A. C. (2015). The online STEM classroom—Who succeeds? An exploration of the impact of ethnicity, gender, and non-traditional student characteristics in the community college context. *Community College Review*, 43(2), 142–164. <https://doi.org/10.1177/0091552115571729>
- Wladis, C., Hachey, A. C. et Conway, K. M. (2014). An investigation of course-level factors as predictors of online STEM course outcomes. *Computers and Education*, 77, 145–150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.015>
- Wojciechowski, A. et Palmer, L. B. (2005). Individual student characteristics: Can any be predictors of success in online classes? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(2)
- Wolters, C.A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st-century competencies*. Department of Educational Psychology University of Houston. <https://docplayer.net/22501778-Self-regulated-learning-and-the-21-st-century-competencies-christopher-a-wolters-ph-d-department-of-educational-psychology-university-of-houston.html>.
- Wright, A., Frenay, M., Monette, M. J., Tomen, B., Sauvé, L., Gold, N., Houston, D., Robinson, J. et Rowen, N. (2008). *Institutional strategy and practice. Increasing the odds of access and success at the post-secondary level for under-represented students*. Montréal, Canada : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Xavier, M. et Meneses, J. (2020). *Dropout in Online Higher Education: A scoping review from 2014 to 2018*. Barcelona: eLearn Center, Universitat Oberta de Catalunya. <https://doi.org/10.7238/uoc.dropout.factors.2020>
- Xenos, M., Pierrakeas, C. et Pintelas, P.E. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. December. *Computers & Education*, 39(4),:361-377. DOI: 10.1016/S0360-1315(02)00072-6



- Xu, D. et Jaggars, S. S. (2011a). *Online and hybrid course enrollment and performance in Washington State Community and Technical Colleges*. Report of Columbia University, Working paper no. 31, 1–37.
- Xu, D. et Jaggars, S. S. (2011b). The effectiveness of distance education across Virginia's community colleges: Evidence from introductory college-level Math and English courses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 360–377. <https://doi.org/10.3102/0162373711413814>
- Xu, D. et Jaggars, S.S. (2013). *Adaptability to Online Learning: Differences Across Types of Students and Academic Subject Areas*. CCRC Working Paper No. 54, February, CB : Research Associate, Community College Research Center.
- Yakaboski, T. (2010). Going at it alone: Single-mother undergraduate's experiences. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(4), 463-481. doi: doi.org/10.2202/1949-6605.6185
- Yazedjian, A. Toews, M., Purswell, K.E. et Sevin, T. (2007). *Adjusting to the First Year of College: Students' Perceptions of the Importance of Parental, Peer, and Institutional Support*. January. Project: College Adjustment and Achievement
- Yoo, S. et Huang, W. (2013). Engaging online adult learners in higher education: Motivational factors impacted by gender, age, and prior experiences. *The Journal of Continuing Higher Education*, 61(3):151-164. DOI: 10.1080/07377363.2013.836823
- Yorke, M. et Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25 (1), 63-74.
- Young, M.R., Klemz, B.R. et Murphy, J.W. (2003). Enhancing learning outcomes: The effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behaviour. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-142.
- Yükseltürk, E. et Fethi, A.I. (2006), Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3),76-88
- Yükseltürk, K, E. et Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71-83
- Zajkowski, M. E., (1997). Price and persistence in distance education. *Open Learning*, 12(1), 12-23. DOI : [10.1080/0268051970120103](https://doi.org/10.1080/0268051970120103)
- Zielinski, D. (2000). Can you keep learners online? *Training*, 37(3), 64-71.
- Zimmerman, B, J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3–21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Cambridge, MA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50031-7

- Zimmerman, B. J. et Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862. [Google Scholar](#)
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614- 628.
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B.J. et Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

### **Annexe 1 – Le questionnaire global (caractéristiques personnelles, mode d'organisation pédagogique, mode d'encadrement) – Étudiants**

#### **Formulaire de consentement**

**Professeure chercheuse, responsable de l'étude :** Louise Sauvé, 418-657-2747  
poste 5435, [lsauve@teluq.ca](mailto:lsauve@teluq.ca)

**Professeur chercheur, responsable pour l'Université Laval :** Didier Paquelin, 418-656-2131  
poste 4796, [didier.paquelin@fse.ulaval.ca](mailto:didier.paquelin@fse.ulaval.ca)

**Assistant de recherche :** Guillaume Desjardins, 418-657-2747  
poste 5671, [Guillaume.Desjardins@teluq.ca](mailto:Guillaume.Desjardins@teluq.ca).

Les universités qui conduisent la présente recherche, financée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et le Fonds de recherche - Société et culture Québec, souscrivent à la conduite éthique de la recherche et à la protection des intérêts, du confort et de la sécurité des participants en tout temps. Cette recherche a reçu l'approbation éthique et elle est conduite sous la permission du Comité d'Éthique de chaque établissement impliqué (Université TÉLUQ, Université Laval). La principale préoccupation des Comités d'Éthique de chaque université est la santé, la sécurité et le bien-être psychologique des participant(e)s de la recherche.

#### **Description de la recherche**

L'Université TÉLUQ, en collaboration avec l'Université Laval, vise à déterminer les facteurs de persévérance et de risque d'abandon des étudiant(e)s universitaires dans les cours en formation en ligne. Plus spécifiquement, nous souhaitons mesurer le poids des caractéristiques individuelles de l'étudiant(e), des conditions sociales et institutionnelles de son environnement universitaire, les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique mis en place dans les cours de formation en ligne qui soutiennent ou non la persévérance et la réussite scolaire (PRS) ainsi que le degré d'engagement et d'intégration académique et sociale de l'étudiant(e). Cette étude s'appuiera sur différents instruments de mesure administrés chez les étudiants inscrits en 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> session d'études universitaires suivant au moins un cours en ligne.

#### **Votre participation dans cette étude**

Au moment de votre inscription en ligne, vous acceptez de participer à cette recherche. Cette participation se résume de la manière suivante :

- Remplir, quelque temps après, questionnaire sur les données sociodémographiques (sexe, âge, provenance régionale et culturelle, situation financière et familiale) et scolaires (établissement d'attache, nombre de sessions d'études) et les variables susceptibles d'influencer la persévérance ou l'abandon des études universitaires (sentiment d'autoefficacité, stratégies d'apprentissage, motivation, gestion des apprentissages). Il faut prévoir 15 minutes pour remplir le questionnaire.



- Remplir, quelque temps après le début de vos cours, un questionnaire portant sur différentes dimensions en lien avec la persévérance dans les études (intégration académique, institutionnelle et sociale; organisation pédagogique et mode d'encadrement d'un cours en particulier). Il faut prévoir 15 minutes pour remplir ce questionnaire.
- Remplir, vers la fin de votre session d'études, un questionnaire sur les styles d'apprentissage. Il faut prévoir 20 minutes pour remplir ce questionnaire.
- Remplir, à la 10<sup>e</sup> semaine des sessions suivantes, un questionnaire qui identifie trois dimensions de la persévérance aux études universitaires : (1) le degré d'engagement dans les études, (2) le degré d'intégration sociale aux activités universitaires et (3) le degré d'intégration académique dans l'université. Il faut prévoir 15 minutes par session.
- Participer, au l'automne 2019, à un groupe de discussion d'une heure trente qui permettra d'approfondir la situation et de relever les bonnes pratiques et des pistes de solution aux pratiques moins susceptibles de contribuer à la PRS en FADEL. Cette invitation sera faite auprès des étudiants qui auront rempli les différents questionnaires. Votre participation à cette discussion est facultative.

Nous portons à votre attention que les traces disponibles dans les dispositifs de formation en ligne qui supportent les cours que vous suivez seront relevées, notamment la fréquence de consultation du contenu du cours, la participation aux activités individuelles et collectives, le nombre d'interactions avec l'intervenant(e) et les autres étudiant(e)s, les notes de vos travaux, le nombre d'outils d'aide utilisés, le nombre de visites par jour sur le site Web, le nombre de visites par page, par cours et la date de votre première visite ainsi que celle de votre dernière visite. Également, des données scolaires (régime et domaine d'étude, lieu d'étude, type de programme d'étude, crédits de reconnaissance d'acquis, moyenne cumulative à chaque session, abandon volontaire ou non des études, réinscription ou non au programme, inscription par cohorte ou en continu, réussite dans le parcours académique antérieur) seront également collectées auprès des instances concernées.

La collecte de données se déroulera entre juin 2018 et décembre 2019.

### **Avantages et inconvénients reliés à votre participation.**

Nous vous assurons que toutes les informations recueillies seront traitées confidentiellement. Ainsi, toutes les personnes pouvant avoir accès à cette information, c'est-à-dire les chercheurs et les auxiliaires de recherche qui analyseront les résultats du questionnaire et le contenu des échanges avec l'auxiliaire de recherche, ont signé un engagement de confidentialité.

*a) Les informations recueillies demeurent strictement confidentielles. Elles seront détruites après un délai maximum de cinq années.*

*b) De plus, aucune information permettant de retracer l'identité d'un(e) participant(e) et l'université d'attache, ne sera divulguée lors de la diffusion des résultats de la recherche. Compte tenu des thèmes qui seront abordés et des mesures de confidentialité qui seront prises, le fait de participer à notre projet de recherche ne sera pas susceptible de vous causer préjudice. Le fait de participer à remplir les questionnaires en ligne et à l'entrevue vous donnera l'avantage de faire connaître votre perception sur les apprenant(e)s qui suivent une formation en ligne.*

*c) Pour l'ensemble des documents ou articles de recherche produits à la suite de cette étude, nous pourrions reprendre certains de vos écrits sans toutefois citer votre nom, ni inclure des informations permettant à une personne externe de vous reconnaître. Comme aucun nom ne sera mentionné, nous estimons que ces informations ne pourront pas vous causer préjudice. Advenant que vous ne souhaitiez pas que nous reproduisions vos commentaires anonymisés, vous êtes invités à cocher la case afférente dans la fiche de consentement.*

*d) En participant à cette recherche, vous vous donnez la possibilité d'en recevoir les résultats. Aussi pouvez-vous contacter la professeure responsable, Louise Sauvé, [lsauve@teluq.ca](mailto:lsauve@teluq.ca) afin d'obtenir le rapport qui sera disponible à l'été 2020.*

*e) Enfin, il est important que vous sachiez que votre participation est volontaire et liée aux conditions acceptées par votre professeur(e). Vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de remplir les questionnaires ou de participer à l'entrevue. Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez contacter la chercheuse principale, madame Louise Sauvé, au numéro de téléphone (418-657-2747, poste 5435) et/ou à l'adresse de courriel suivante : [lsauve@teluq.ca](mailto:lsauve@teluq.ca).*

### **Des questions sur le projet ou sur vos droits?**

Si vous avez des commentaires à formuler ou des questions concernant les principes d'éthique en vigueur à l'Université TÉLUQ, communiquez avec le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains à [cereh@teluq.ca](mailto:cereh@teluq.ca). Pour l'Université Laval, contactez l'ombudsman à [info@ombudsman.ulaval.ca](mailto:info@ombudsman.ulaval.ca).

Il y a 31 questions dans ce questionnaire

### Formulaire de consentement (réponse de l'étudiant)

En remplissant cette fiche, je consens à participer à la recherche. Je comprends que les informations contenues dans les instruments de mesure que je compléterai tout au long de mon implication dans cette recherche demeureront confidentielles, et que ces informations serviront uniquement au personnel de recherche dans le cadre d'analyses statistiques, d'inscription ainsi que des traces laissées.

**1. J'ai pris connaissance du projet de recherche et j'accepte d'y participer en sélectionnant la case à cet effet :**

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Oui, j'accepte
- ☐ Non, je refuse

**2. Je suis d'accord pour que vous utilisiez mes propos en préservant mon anonymat**

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Oui, j'accepte
- ☐ Non, je refuse

**3. Je suis d'accord pour que vous obteniez les informations (traces) de mon établissement universitaire d'attache**

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Oui, j'accepte
- ☐ Non, je refuse

**4. Je consens à être contacté dans le cadre de cette recherche afin de recueillir mes commentaires**

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Oui, j'accepte
- ☐ Non, je refuse

## **Questionnaire 1A**

### **Partie 1- Données Sociodémographiques**

#### **Données sociodémographiques et variables en lien avec la persévérance dans les études**

Ce questionnaire, de 26 questions, est le premier d'une série de trois questionnaires à la fin de laquelle vous recevrez le profil de votre style d'apprentissage.

Dans ce premier questionnaire, nous vous invitons à vous présenter et à répondre à certains éléments en lien avec la persévérance dans les études. Vos réponses nous permettront de mieux vous connaître et de vous recontacter pour les questionnaires suivants. Comme indiqué au préalable, une fois les données recueillies, votre matricule et votre courriel ne seront plus associés à vos réponses, l'ensemble des données deviendront anonymes.

Attention, une fois que vous cliquez suivant, vous ne pourrez plus changer vos réponses.

Note: Dans le présent questionnaire, le masculin est utilisé comme genre neutre et désigne aussi bien les hommes que les femmes.

#### **1. Quel est votre établissement d'enseignement? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Université Laval
- ☐ Université TELUQ

#### **2. Quel est votre matricule étudiant ou IDUL? \***

Veillez écrire votre réponse ici :

#### **3. Quelle est votre adresse courriel institutionnelle? \***

Veillez écrire votre réponse ici :

#### **4. Quel est votre statut au Canada? \***

- ☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous
- ☐ Citoyen canadien
- ☐ Résident permanent
- ☐ Permis d'études
- ☐ Permis de travail
- ☐ Autre

### 5. Quelle est votre langue maternelle? \*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Autre

### 6. Quel est votre genre? \*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Homme
- ☐ Femme
- ☐ Autre / Ne préfère pas répondre

### 7. Quelle est votre année de naissance? \*

- Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- |                               |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2012 | <input type="checkbox"/> 1988 | <input type="checkbox"/> 1964 |
| <input type="checkbox"/> 2011 | <input type="checkbox"/> 1987 | <input type="checkbox"/> 1963 |
| <input type="checkbox"/> 2010 | <input type="checkbox"/> 1986 | <input type="checkbox"/> 1962 |
| <input type="checkbox"/> 2009 | <input type="checkbox"/> 1985 | <input type="checkbox"/> 1961 |
| <input type="checkbox"/> 2008 | <input type="checkbox"/> 1984 | <input type="checkbox"/> 1960 |
| <input type="checkbox"/> 2007 | <input type="checkbox"/> 1983 | <input type="checkbox"/> 1959 |
| <input type="checkbox"/> 2006 | <input type="checkbox"/> 1982 | <input type="checkbox"/> 1958 |
| <input type="checkbox"/> 2005 | <input type="checkbox"/> 1981 | <input type="checkbox"/> 1957 |
| <input type="checkbox"/> 2004 | <input type="checkbox"/> 1980 | <input type="checkbox"/> 1956 |
| <input type="checkbox"/> 2003 | <input type="checkbox"/> 1979 | <input type="checkbox"/> 1955 |
| <input type="checkbox"/> 2002 | <input type="checkbox"/> 1978 | <input type="checkbox"/> 1954 |
| <input type="checkbox"/> 2001 | <input type="checkbox"/> 1977 | <input type="checkbox"/> 1953 |
| <input type="checkbox"/> 2000 | <input type="checkbox"/> 1976 | <input type="checkbox"/> 1952 |
| <input type="checkbox"/> 1999 | <input type="checkbox"/> 1975 | <input type="checkbox"/> 1951 |
| <input type="checkbox"/> 1998 | <input type="checkbox"/> 1974 | <input type="checkbox"/> 1950 |
| <input type="checkbox"/> 1997 | <input type="checkbox"/> 1973 | <input type="checkbox"/> 1949 |
| <input type="checkbox"/> 1996 | <input type="checkbox"/> 1972 | <input type="checkbox"/> 1948 |
| <input type="checkbox"/> 1995 | <input type="checkbox"/> 1971 | <input type="checkbox"/> 1947 |
| <input type="checkbox"/> 1994 | <input type="checkbox"/> 1970 | <input type="checkbox"/> 1946 |
| <input type="checkbox"/> 1993 | <input type="checkbox"/> 1969 | <input type="checkbox"/> 1945 |
| <input type="checkbox"/> 1992 | <input type="checkbox"/> 1968 | <input type="checkbox"/> 1944 |
| <input type="checkbox"/> 1991 | <input type="checkbox"/> 1967 | <input type="checkbox"/> 1943 |
| <input type="checkbox"/> 1990 | <input type="checkbox"/> 1966 | <input type="checkbox"/> 1942 |
| <input type="checkbox"/> 1989 | <input type="checkbox"/> 1965 |                               |

**8. Quel est votre état civil? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Célibataire
- ☐ Conjoint de fait
- ☐ Marié
- ☐ Divorcé

**9. Indiquez le niveau de scolarité de votre mère? \***

- ☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous ;
- ☐ Aucun
- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire
- ☐ Formation professionnelle
- ☐ Collégial
- ☐ Universitaire (1er cycle)
- ☐ Universitaire (cycle supérieur)

**10. Indiquez le niveau de scolarité de votre père? \***

- ☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :
- ☐ Aucun
- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire
- ☐ Formation professionnelle
- ☐ Collégial
- ☐ Universitaire (1er cycle)
- ☐ Universitaire (cycle supérieur)

**11. Avec quelle(s) personne(s) vivez-vous? \***

- ☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :
- ☐ Vis seul
- ☐ Vis avec mes deux parents
- ☐ Vis avec un seul de mes parents
- ☐ Vis avec mon (ma) conjoint(e)
- ☐ Vis avec mon (ma) conjoint(e) et un (des) enfant(s)
- ☐ Vis seul avec un (des) enfant(s)

**12. À quelle distance (exprimée en temps de transport) habitez-vous de l'établissement dans lequel vous êtes inscrit? \***

- ☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :
- ☐ 0 à 15 minutes
- ☐ 16 à 30 minutes
- ☐ 31 à 45 minutes
- ☐ 46 à 60 minutes
- ☐ Plus d'une heure

- ☐ Plus de deux heures
- ☐ Ne s'applique pas / Ne sait pas

**13. Quel est le diplôme d'études le plus élevé que vous avez atteint? \***

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Diplôme d'études secondaire
- ☐ Diplôme collégial
- ☐ Diplôme universitaire 1<sup>er</sup> cycle
- ☐ Diplôme universitaire 2<sup>e</sup> cycle
- ☐ Diplôme universitaire 3<sup>e</sup> cycle
- ☐ Sclolarité à l'étranger
- ☐ Autre

(si vous avez fait vos études à l'étranger, mais que vous connaissez l'équivalence de votre diplôme au Québec merci de l'indiquer)

**14. Ce diplôme a-t-il été obtenu à l'étranger? \***

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Oui
- ☐ Non

**15. Combien de cours universitaires crédités avez-vous complétés? \*.**

Veuillez écrire votre réponse ici :

Si vous n'avez suivi aucun cours, inscrire 0.

**16. À quelle session d'étude êtes-vous? \***

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ 1re session
- ☐ 2e session
- ☐ 3e session
- ☐ 4e session
- ☐ 5e session
- ☐ 6e session
- ☐ 7e session
- ☐ 8e session
- ☐ 9e session
- ☐ 10e session
- ☐ 11e session
- ☐ 12e session
- ☐ Autre

**17. Combien de crédits avez-vous complétés dans votre programme d'étude. \***

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Votre réponse doit être comprise entre 0 et 120

Veuillez écrire votre réponse ici :

Si vous n'avez complété aucun crédit, inscrire 0.

**18. Combien de crédits suivez-vous au cours de la présente session/trimestre? \***

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Votre réponse doit être comprise entre 1 et 21

Veuillez écrire votre réponse ici :

**19. Dans quel type de programme étudiez-vous? \***

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Programme court
- ☐ Certificat
- ☐ Microprogramme
- ☐ Baccalauréat
- ☐ Autre / Étudiant libre

**20. De quelle façon financez-vous vos études? \***

Cochez la ou les réponses.

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Prêt(s)
- ☐ Bourse(s)
- ☐ Économies personnelles
- ☐ Travail rémunéré
- ☐ Conjoint/Conjointe
- ☐ Parent(s)
- ☐ Autre

**21. Comment jugeriez-vous votre situation financière? \***

- ☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :
- ☐ Excellente
- ☐ Bonne
- ☐ Acceptable
- ☐ Inacceptable

**22. Si vous travaillez pendant cette session d'étude, quel est en moyenne le nombre d'heures par semaine?**

- ☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :
- ☐ Je ne travaille pas
- ☐ Moins de 10h par semaine
- ☐ Entre 10h et 15h par semaine



## Rapport de recherche scientifique

- ☐ Entre 16h et 20h par semaine
- ☐ Entre 21h et 25h par semaine
- ☐ Entre 26h et 30h par semaine
- ☐ Plus de 30h par semaine

**23. Est-ce que l'un ou plusieurs de ces troubles/handicaps ci-dessous vous a déjà été diagnostiqué(s) par un professionnel de la santé? (si aucun, simplement sauter la question)**

Cochez la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Dyslexie
- ☐ Dysorthographe
- ☐ Dyscalculie
- ☐ TDA/H
- ☐ Trouble de santé mentale (problèmes d'anxiété, etc.)
- ☐ Handicap physique (problème audition, visuel, etc.)

## **Partie 2 – Stratégies d'apprentissage**

**24. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants :**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Autoefficacité	Ne s'applique pas	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
28.1 Je me sens capable de bien réussir mes examens et travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.2 J'ai confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.3 Je suis en mesure de me fixer un horaire d'étude et de le respecter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.4 Je me sens capable de progresser régulièrement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.5 Je me sens capable de respecter les échéances d'envoi des travaux et devoirs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.6 Je me sens en mesure de solliciter les personnes à l'université (professeur, tuteur, etc.) pour obtenir des conseils ou de l'aide pour mieux m'orienter dans mes études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

Autoefficacité	Ne s'applique pas	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
28.7 Je suis capable de participer lors des échanges prévus dans un cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 25. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants :\*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Stratégies cognitives	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
29.1 Je reformule dans mes propres mots ce que je viens d'apprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.2 Je schématise les notions à apprendre en divisant les grands thèmes en sous-thèmes qui eux-mêmes sont divisés en sous-sous-thèmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.3 J'ai une écoute active (en prenant des notes, etc.) lors du visionnement d'une vidéo ou lorsque j'assiste à une rencontre virtuelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.4 Je cible l'information pertinente à retenir lorsque je fais des lectures à l'aide d'un marqueur ou du soulignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.5 Je rédige des résumés structurés de ce que j'étudie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.6 Je synthétise ce que j'ai lu en faisant des liens entre les idées et les concepts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.7 Je fais des exercices pour m'assurer de ma compréhension	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.8 Lorsque j'en ai besoin, je cherche de l'aide auprès d'autres étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.9 J'effectue une recherche d'information avant de réaliser une production orale ou écrite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

Stratégies cognitives	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
29.10 Je rédige un plan avant de produire un texte ou une présentation orale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.11 Je vérifie que mes travaux répondent bien au sujet ou consignes avant de les remettre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 26. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants:\*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Motivation	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
30.1 Avoir un diplôme universitaire est très important pour moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.2 Je vois le lien entre mes cours et la pratique professionnelle exercée ou envisagée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.3 Je suis animé d'un désir de connaître et de comprendre de nouveaux contenus dans mes cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.4 Je suis mes cours parce qu'ils sont obligatoires, mais ils ne m'intéressent aucunement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.5 J'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans les cours à l'université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.6 Je gère bien le mauvais stress, c'est-à-dire de façon à ce qu'il ne nuise pas à mes études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.7 Le fait de suivre des cours à distance est un atout pour mieux me concentrer sur mes études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.8 Habituellement, je suis satisfait de ce que je réalise dans mes cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.9 Normalement, je ressens des peurs ou des craintes lorsque je	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

Motivation	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
réalise des activités d'apprentissage					
30.10 Je me sens normalement tendu ou sous pression pendant mes études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.11 Mes résultats scolaires me satisfont	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.12 J'ai du plaisir à suivre mon (mes) cours en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 27. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants: \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Gestion des apprentissages	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
31.1 J'applique des stratégies pour vérifier si j'ai bien compris la matière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.2 Je crée une ambiance susceptible de faciliter mes apprentissages (musique, se rendre à la bibliothèque, aménager un lieu de travail, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.3 Je suis capable de maintenir mon attention et ma concentration convenablement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.4 Je cherche à réduire mes symptômes liés au stress en essayant différentes stratégies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.5 Je prépare mes examens plusieurs jours à l'avance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.6 Je remets en question mes méthodes de travail lorsque mes résultats ne sont pas à la hauteur de mes attentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.7 Je prends des initiatives dans mes études afin de m'assurer de bien réussir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

<b>Gestion des apprentissages</b>	<b>NSP</b>	<b>En désaccord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Plutôt en accord</b>	<b>En accord</b>
31.8 Lorsque j'ai affaire à une tâche difficile, je la divise en plusieurs petites tâches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.9 Avant de commencer à étudier, je planifie le travail à réaliser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.10 J'évalue le temps nécessaire à consacrer à mes travaux de façon à ne pas accuser de retard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.11 Je planifie les périodes de travail en fonction des moments où je suis le plus productif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.12 Je réussis à me mettre au travail sans difficulté particulière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.13 Je communique avec d'autres étudiants lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.14 Je communique avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.15 Mon choix de cours correspond à mes intérêts ou exigences professionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.16 Je suis satisfait de ma situation financière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Questionnaire 1B - Intégration, organisation pédagogique et mode d'encadrement

Ce deuxième questionnaire, de 14 questions, porte sur votre regard concernant, votre programme et, plus particulièrement, un cours de votre choix parmi une liste de cours proposés. Il s'agit de nous faire part du mode d'organisation et d'encadrement pédagogiques de ce cours.

Ce questionnaire fait partie de la recherche « Regards des apprenant(e)s universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogiques en formation à distance et en ligne ».

Note: Dans le présent questionnaire, le masculin est utilisé comme genre neutre et désigne aussi bien les hommes que les femmes.

Ce deuxième questionnaire, de 14 questions, porte sur votre regard concernant, votre programme et, plus particulièrement, un cours de votre choix parmi une liste de cours proposés. Il s'agit de nous faire part du mode d'organisation et d'encadrement pédagogiques de ce cours.

Ce questionnaire fait partie de la recherche « Regards des apprenant(e)s universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogiques en formation à distance et en ligne ».

Note: Dans le présent questionnaire, le masculin est utilisé comme genre neutre et désigne aussi bien les hommes que les femmes.

Il y a 15 questions dans ce questionnaire

#### 1. Indiquez votre courriel institutionnel \*

Veuillez écrire votre réponse ici :

#### Intégration académique, institutionnelle et sociale par rapport à votre programme:

#### 2. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants:\*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Programme d'étude	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
2.1 Je doute de la pertinence des cours qui me sont offerts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2 J'ai de la difficulté à commencer un devoir ou un travail dans mes cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3 Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4 Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5 Je suis satisfait de ma décision d'étudier à l'université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6 Je suis satisfait des activités proposées par mon université en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Programme d'étude	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
dehors des cours					
2.7 J'aurais souhaité étudier dans une autre université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8 Je suis satisfait du nombre et de la variété des cours disponibles dans cette session	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.9 Je suis satisfait de la qualité des cours offerts dans la présente session	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.10 Je suis apte à gérer le stress imposé par la vie universitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.11 J'ai quelques bons amis ou connaissances à l'université avec qui je peux discuter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.12 Je suis satisfait de ma vie sociale à l'université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Parmi la liste de cours suivante, sélectionner le cours sur lequel portent vos réponses dans ce questionnaire.\***

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> C01 | <input type="checkbox"/> D02 |
| <input type="checkbox"/> D01 | <input type="checkbox"/> S04 |
| <input type="checkbox"/> R01 | <input type="checkbox"/> S05 |
| <input type="checkbox"/> S01 | <input type="checkbox"/> H01 |
| <input type="checkbox"/> S02 | <input type="checkbox"/> C02 |
| <input type="checkbox"/> S03 | <input type="checkbox"/> E01 |
| <input type="checkbox"/> P01 | <input type="checkbox"/> A03 |
| <input type="checkbox"/> A01 | <input type="checkbox"/> S06 |
| <input type="checkbox"/> R02 | <input type="checkbox"/> M01 |
| <input type="checkbox"/> A02 |                              |

**4. Est-ce la première fois que je suis à ce cours? \***

- ☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :
- ☐ Oui
- ☐ Non

## Rapport de recherche scientifique

### Par rapport à votre cours :

#### 5. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants:\*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Cours	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
5.1 Le fait que le cours soit en ligne (ou partiellement en ligne) m'amène à souffrir de solitude	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2 Je suis satisfait de mon niveau de performance dans le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3 Je trouve que le travail demandé dans le cours est difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4 Je suis heureux de ma décision d'être inscrit dans ce cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5 J'aime faire les travaux proposés dans ce cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.6 J'ai de la difficulté à me concentrer dans ce cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.7 Je réalise les activités selon les échéanciers prévus dans le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Organisation pédagogique

#### 6. Les outils suivants vous ont-ils été utiles dans le cadre de votre cours? \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Outils technologiques	Outil non disponible	NSP	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
6.1 Outil d'adaptation à des handicaps (ex. lecture assistée, visionneuse, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2 Outil d'adaptation à des troubles de santé mentale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3 Outil d'adaptation à des troubles de déficit d'adaptation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.4 Outil pour la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.5 Outil de présentation ou d'aide à la navigation sur l'environnement web (plan du site, guide, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.6 Outil portfolio (type Mahara)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.7 Outil pour la prise de recul sur l'apprentissage (métacognition) (analyse et planification)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Rapport de recherche scientifique

Outils technologiques	Outil non disponible	NSP	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
6.8 Outil de bureautique (traitement de texte, tableur, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.9 Outil pour les partages de documents et fichiers en ligne (Dropbox, iCloud, Google Drive, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.10 Outil de dépôt des travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.11 Outil pour l'évaluation diagnostique et formative (quiz, activités autocorrigés, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.12 Outil pour la prise de notes fourni dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.13 Outil pour faciliter l'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.14 Outil pour l'analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 7. Y a-t-il des outils non disponibles sur le site que vous auriez aimé avoir? \*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui  
☐ Non

### 8. Parmi les items présentés dans cette section, quels sont, selon vous, les outils pédagogiques qui ne sont pas présents dans le cours, mais que vous souhaiteriez avoir pour faciliter votre réussite? \*

Cochez la ou les réponses :

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Outil d'adaptation à des handicaps (ex. lecture assistée, visionneuse, etc.)  
☐ Outil d'adaptation à des troubles de santé mentale  
☐ Outil d'adaptation à des troubles de déficit d'adaptation  
☐ Outil pour la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.)  
☐ Outil de présentation ou d'aide à la navigation sur l'environnement web (plan du site, guide, etc.)  
☐ Outil portfolio (type Mahara)  
☐ Outil pour la prise de recul sur l'apprentissage (métacognition) (analyse et planification)  
☐ Outil de bureautique (traitement de texte, tableur, etc.)  
☐ Outil pour les partages de documents et fichiers en ligne (Dropbox, iCloud, Google Drive, etc.)  
☐ Outil de dépôt des travaux  
☐ Outil pour l'évaluation diagnostique et formative (quiz, activités autocorrigés, etc.)

## Rapport de recherche scientifique

---

- ☐ Outil pour la prise de notes fourni dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.)
- ☐ Outil pour faciliter l'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.)
- ☐ Outil pour l'analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur)

### 8.1 Existe-t-il un autre outil non mentionné que vous souhaiteriez avoir pour faciliter votre réussite?

Veuillez écrire votre réponse ici :

### Mode encadrement

#### 9. Par rapport au type d'encadrement offert dans le cours, auriez-vous voulu:

**0 = Aucun changement (la situation me convient)**

**1= Une diminution**

**2= Une augmentation**

**3= Ne s'applique pas \***

Veuillez donner 9 réponses

	Individuel (intervenant- étudiant)	En groupe (intervenant- étudiants)	Entre pairs étudiants (groupe d'étudiants sans intervenant)
9.1 Présence physique (rencontre en face à face)			
9.2 En ligne synchrone (communication de manière simultanée)			
9.3 En ligne asynchrone (communication de manière différée)			

#### 10. Avez-vous reçu les réponses à vos questions concernant le cours dans un délai qui vous semble raisonnable? \*

- ☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :
- ☐ Oui
- ☐ Non

**11. Ces outils de communication ont-ils été utiles pour échanger avec votre intervenant ou avec les autres étudiants? \***

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	NSP	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
11.1 Échanges par courriel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.2 Échanges par appels téléphoniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.3 Échanges par clavardage (chat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.4 Échanges via forums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.5 Échanges via des espaces d'écriture collaboratifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.6 Échanges par vidéoconférence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.7 Échanges par médias sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.8 Échanges en présence réelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Indiquez votre degré de satisfaction des interactions avec votre intervenant dans votre cours. \***

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	NSP	Pas satisfait	Peu satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
12.1 Cognitive (par rapport aux contenus du cours)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.2 Méthodologique (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.3 Administrative (gestion du cours, consignes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.4 Technique (technologie, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.5 Sociale (animation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.6 Affective (empathie, soutien émotionnel, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.7 Métacognitive (gestion des études, planification, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.8 Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux, évaluation des travaux notés, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.9 Évaluation de type formatif (travaux non notés)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. Indiquez votre degré de satisfaction des interactions avec vos pairs étudiants dans votre cours. \***

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	NSP	Pas satisfait	Peu satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
13.1 Cognitive (par rapport aux contenus du cours)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.2 Méthodologique (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.3 Administrative (gestion du cours, consignes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.4 Technique (technologie, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.5 Sociale (animation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.6 Affective (empathie, soutien émotionnel, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.7 Métacognitive (gestion des études, planification, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.8 Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux notés, évaluation des travaux notés, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.9 Évaluation de type formatif (travaux non notés)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. Indiquez votre degré de satisfaction des interactions avec vos proches pendant votre cours par rapport à: \***

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	NSP	Pas satisfait	Peu satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
14.1 Leur approbation sur vos études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.2 Leur disponibilité pour vous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.3 Leur soutien moral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.4 Leur aide organisationnelle (ex. ménage, lavage, cuisine, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.5 Leur aide concernant votre apprentissage (m'aide à comprendre la matière, à étudier, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce premier questionnaire. Un troisième questionnaire au terme duquel vous accéderez à votre style d'apprentissage vous sera envoyé dans quelques semaines.

### Questionnaire 1C – Styles d'apprentissage

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous vous proposons de remplir le questionnaire ISALEM-97, afin de découvrir votre style d'apprentissage préférentiel. Ce questionnaire a été conçu par une équipe interdisciplinaire du [Laboratoire d'enseignement multimédia de l'Université de Liège](#), sous la direction scientifique de Brigitte Monfort. Il est inspiré des travaux de Kolb (1985).

L'actuelle version du questionnaire que vous allez compléter a été développée par [Béatrice Pudelko](#) dans le cadre du cours EDU 1020 *Stratégies d'intervention éducative auprès des adultes*.

Outre la question pour vous identifier, ce questionnaire se compose d'une série d'énoncés associés à 12 situations tirées de la vie quotidienne et universitaire.

### Consignes

- Il est important de remplir ce questionnaire en indiquant ce qui traduit le mieux ce que VOUS croyez, ce que VOUS faites, ce que VOUS expérimentez quotidiennement. Rappelez-vous qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ni de réponses plus intelligentes que les autres ! Il n'y a que VOS réponses.
- **Pour chacun des énoncés, choisissez une réponse différente.** Autrement dit, vous ne pouvez pas utiliser un choix de réponse plus d'une fois pour chaque situation.
- Lorsque vous avez rempli le questionnaire, cliquez sur le bouton « Valider » situé à la fin de celui-ci. Votre résultat apparaîtra dans la page [Mon résultat](#).
- Vous pourrez également consulter les résultats des autres participants en consultant la page [Résultats du groupe](#).

Veillez indiquer votre identifiant (matricule étudiant ou IDUL) :

Veillez indiquer votre courriel :

	Tout à fait moi	Souvent moi	Parfois moi	Rarement moi
1. Quand j'utilise un nouvel appareil (ordinateur, cafetière)...				
j'analyse soigneusement le mode d'emploi et j'essaie de bien comprendre le fonctionnement de chaque élément.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je procède par essais et erreurs, je tâtonne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je me fie à mes intuitions ou je demande à un copain de m'aider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'écoute et j'observe attentivement les explications de celui qui s'y connaît.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. En général, face à un problème...				

## Rapport de recherche scientifique

je prends tout mon temps et j'observe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'analyse rationnellement le problème, j'essaie de rester logique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je n'hésite pas, je prends le taureau par les cornes et j'agis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je réagis plutôt instinctivement; je me fie à mes impressions ou à mes sentiments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>3. Pour m'orienter dans une ville inconnue...</b>				
je me fie à mon intuition, je "sens" la direction générale. Si cela ne va pas, j'interpelle quelqu'un de sympathique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'observe calmement et attentivement, j'essaie de trouver des points de repère.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je me repère rationnellement. De préférence, je consulte une carte ou un plan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'agis rapidement : parfois je demande de l'aide, parfois j'essaie un itinéraire, quitte à faire demi-tour.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>4. Si je dois étudier un cours...</b>				
j'essaie surtout de faire des exercices et de découvrir des applications pratiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je décortique soigneusement la matière : j'analyse et je raisonne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je prends mon temps, je lis et relis attentivement la matière.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je m'attache à ce qui me paraît important. J'aime aussi travailler avec des amis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>5. Quand je dois faire un achat important, pour choisir...</b>				
j'observe, j'écoute les avis et les contre-avis, je prends tout mon temps.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je fais confiance à mon intuition.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'essaie de calculer le meilleur rapport qualité-prix (au besoin je consulte une revue spécialisée).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je fais d'abord un essai. Je n'achète pas un objet sans le voir ou le tester au préalable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>6. L'enseignant qui me convient le mieux est quelqu'un...</b>				
qui expose sa matière avec rigueur, logique et précision.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qui fait agir ses étudiants aussi souvent que possible.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qui, avant tout, fait appel à l'expérience vécue des étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

qui a le souci de faire observer et réfléchir avant d'agir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>7. Pour apprendre une langue étrangère, je préfère...</b>				
lire et écouter pour bien m'imprégner de la langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
étudier un vocabulaire de base et un minimum de grammaire avant de me lancer dans une conversation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me plonger dans la pratique et parler le plus tôt possible.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
improviser : tout dépend de la langue, de mes rencontres et de mon état d'esprit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>8. Pour préparer un exposé...</b>				
je le construis en fonction de mon public. S'il le faut, j'improvise sur place.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je répète seul ou en petit comité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je m'inspire d'exemples que j'ai pu observer et apprécier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je construis une structure logique, une analyse et une synthèse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>9. Pour passer de bonnes vacances...</b>				
je me décide rapidement, je prépare mes bagages ou mon matériel et je fonce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je rassemble une solide documentation. Je pèse le pour et le contre et je choisis en connaissance de cause.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'aime voir sur place et risquer un peu d'imprévu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'hésite à me décider, j'ai besoin d'avis, de témoignages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>10. Si je dois lire un livre difficile...</b>				
j'analyse la table des matières, j'essaie d'assimiler chaque élément avant de passer au suivant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je commence par le parcourir pour mieux le "sentir" et pour voir si cela vaut la peine d'insister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je recherche surtout les exemples, les aspects concrets et les applications.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je ne me presse pas, je demande parfois des avis, des appréciations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>11. Si je dois préparer un bon petit plat...</b>				
je m'adresse à quelqu'un qui s'y connaît et je l'observe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'analyse la recette ; il faut de la rigueur et de la précision.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

---

je me fie plutôt à mon expérience et à mon coup d'œil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je me lance, je tâtonne, je goûte, je mets tout de suite la main à la pâte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>12. Pour choisir une profession, je pense que...</b>				
le mieux c'est d'essayer en faisant un stage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le plus important est de se fier à ses intuitions et à ses relations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'idéal est d'observer les professionnels sur le terrain et de solliciter leurs témoignages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'essentiel est d'analyser tous les éléments, par exemple les aptitudes, les débouchés, les salaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



### Annexe 2 - La grille d'analyse des cours

#### Section 1 – Informations générales sur le cours

	Informations	Commentaires
1. Titre du cours		
2. Sigle du cours		
3. Adresse Web		
4. Code d'accès Invité		
5. Programme(s) d'attache		
6. Nombre d'étudiants dans le cours		
7. Nom de l'auxiliaire de recherche		
8. Date d'analyse		

#### Section 2 – Mode d'organisation pédagogique

##### A. Les outils technologiques qui sont offerts dans le cours

**Consignes :** Remplissez le tableau en suivant les indications suivantes :

- Dans la colonne **Offert par**, indiquez si l'outil technologique est **offert dans le cours** que vous examinez (Inscrire « 1 » dans la colonne concernée). S'il offert comme outil hors du cours, mais mentionné dans le matériel du cours, préciser son emplacement. N'inscrivez rien, s'il n'est pas offert.
- Dans la colonne « **Modalité** », indiquez si l'outil technologique est offert en ligne, à distance ou en présentiel. (Inscrire « 1 » dans la colonne concernée) N'inscrivez rien, si les informations ne sont pas disponibles.
- Dans la colonne « **Commentaire** », indiquez tout élément que vous jugez important à souligner, par exemple des applications qui n'ont pas été énumérées dans les items.

Attention que dans certains cas, les outils technologiques peuvent être disponibles au niveau du cours, mais également au niveau d'une faculté ou d'un département. Par ailleurs, dans certaines facultés ou départements, ces outils technologiques

## Rapport de recherche scientifique

sont systématiques dans chaque site de cours puisqu'imposés dans les gabarits par l'établissement. Finalement, certaines adaptations sont faites au niveau des plates-formes web. Vous devrez tenir compte de cet aspect lors de votre analyse.

Outil technologique pour	Offert par				Modalité			Commentaire
	Cours	Faculté / Départ Université	Autres	Emplacement	En ligne	À distance	En présence physique	
				(hors cours)				
1.1. Adaptation à des handicaps physiques (auditif, visuel, etc.)								
1.2. Bureautique (traitement de texte, tableur, etc.)								
1.3. Prise de notes (bloc-notes, cahier de notes, etc.)								
1.4. Gestion des études (Calendrier, liste de tâches, Feuille de route)								
1.5. Gestion bibliographique (end-note, zotero, etc.)								
1.6. Captation de l'information textuelle, audio ou vidéo (capture d'écran en image ou en vidéo, etc.)								
1.7. Espace de dépôt des travaux des étudiant(e)s								
1.8. Portfolio (Dossier des productions des étudiants ou outil de réflexion) (Mahara, autres)								
1.9. Réseautage social (Facebook, Twitter, Instagram, etc.)								
1.10. Partage de documents en ligne par le principe de l'infonuagique (cloud) (ex : Dropbox, iCloud, Google Drive, WeTransfer)								
1.11. Écriture collaborative (wiki, blogue, etc.)								

Outil technologique pour	Offert par				Modalité			Commentaire
	Cours	Faculté / Départ Université	Autres	Emplacement	En ligne	À distance	En présence physique	
				(hors cours)				
1.12. Analyse de contenus et planification d’activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur, etc.)								
1.13. Gestion de l’apprentissage (métacognition : Évaluation, analyse et planification; par exemple, un journal de bord)								
1.14. Aider à la réalisation des travaux collaboratifs (Outils pour choisir ses équipiers, former des équipes de travail ou coordonner le travail collaboratif)								

## B. Les ressources pédagogiques qui sont offertes dans le cours

### 2.1 Activités d'apprentissage

Remplissez le tableau en suivant les indications suivantes :

- Selon les éléments présentés dans la colonne « **Éléments** », identifiez et décrivez les différentes activités d'apprentissage et d'évaluation prévues dans chacun des modules, séances en présentiel ou visioconférence et des moments entre les séances.
- Utiliser le nombre de colonnes nécessaire en fonction de l'organisation du cours.
- Inscrire « 1 » dans la colonne concernée pour les caractéristiques de chaque activité d'apprentissage ou d'évaluation.
- Distribuez ces activités selon le Déroulement temporel. À l'Université Laval, le contenu du cours est réparti sur 15 semaines ou sessions d'étude. À l'Université TÉLUQ, il est plutôt question de semaine ou de session d'étude. Il se peut que certains cours soient offerts en accéléré, il faudra l'indiquer en commentaire. La notion d'interséance, correspond au moment entre les séances en présentiel ou en visioconférence.

# Rapport de recherche scientifique

Éléments		Déroulement temporel																																		
		(Séance, module, unité, etc.)																																		
		S1	I1	S2	I2	S3	I3	S4	I4	S5	I5	S6	I6	S7	I7	S8	I8	S9	I9	S10	I10	S11	I11	S12	I12	S13	I13	S14	I14	S15	I15					
Durée prévue pour séances ou module	(Hrs ou sem)																																			
Modalités	Présentiel																																			
	À distance																																			
	En ligne asynchrone																																			
	En ligne synchrone																																			
Finalité de l'activité	Découverte (sensibilisation, exploration)																																			
	Appropriation de nouvelles connaissances.																																			
	Entraînement - exercice																																			
	Évaluation diagnostique (Vérification des connaissances avant de faire une activité)																																			
	Évaluation formative (Vérification des apprentissages sans que cela compte)																																			
	Évaluation sommative (Vérifications notés des apprentissages)																																			
	Encadrement (intervention)																																			
	Autre :																																			
Formule(s) pédagogique(s) (Indiquez: 1: Obligatoire, 2 facultatif, 3 complémentaire)	Assister à un exposé magistral																																			
	Lire un/des textes(s)																																			
	Visionner un/des Powerpoint(s) ou des images																																			

## Rapport de recherche scientifique

Éléments	Déroulement temporel																														
	(Séance, module, unité, etc.)																														
		S1	I1	S2	I2	S3	I3	S4	I4	S5	I5	S6	I6	S7	I7	S8	I8	S9	I9	S10	I10	S11	I11	S12	I12	S13	I13	S14	I14	S15	I15
	Visionner/Écouter un/des clip(s) audio ou vidéo																														
	Visiter un/des site(s) Web																														
	Faire un/des exercice(s) pratique(s)																														
	Faire un/des résumé(s), synthèse(s), revue(s) de presse, etc.																														
	Répondre à un/des quiz, questionnaire ou des exercice(s) en ligne																														
	Rédiger un/des rapport(s) de visite, de recherche, d'expérience, etc.																														
	Rédiger un journal, un article, un billet, une œuvre littéraire, etc.																														
	Discuter, critiquer, commenter (un article, le travail d'un autre, un site, une performance, etc.)																														
	Enseigner à ses pairs																														
	Faire une/des étude(s) de cas, résoudre des problèmes																														
	Réaliser une/des entrevue(s), animer une discussion																														
	Utiliser un/des logiciel(s) particulier(s)																														
	Utiliser un/des jeu(x), simulateur(s)																														
	Participer à un/des jeu(x) de rôle																														
	Faire un/des																														

## Rapport de recherche scientifique

Éléments	Déroulement temporel																														
	(Séance, module, unité, etc.)																														
		S1	I1	S2	I2	S3	I3	S4	I4	S5	I5	S6	I6	S7	I7	S8	I8	S9	I9	S10	I10	S11	I11	S12	I12	S13	I13	S14	I14	S15	I15
	sondage(s), enquête(s)																														
	Autre. Précisez :																														
Modalités d'apprentissage	Individuelle																														
	Équipe (Indiquez: 0 nul; 99: présent; 2,3, etc. = Nbt max d'équipiers)																														
	Groupe																														
	Examen (Indiquez: x-4 pour examen sous surveillance; x-5 pour examen maison)																														
Formules d'évaluation (Indiquez: 1:sommatif; 2:formatif; 3:diagnostique)	Travail noté (recherche, rédaction, etc.)																														
	Laboratoire																														
	Discussion notée (forum, autres)																														
	Quiz, questionnaire ou des exercice(s) sommatifs																														
	Exposé oral																														
	Autre (Préciser)																														
Valeur de la formule d'évaluation	(% de pondération)																														
Type de correction dans la formule d'évaluation	Par la personne qui encadre																														
	Auto-évaluation																														
	Évaluation par les pairs																														
	Évaluation par les équipiers																														
Matériel didactique	Livre (s)																														

## Rapport de recherche scientifique

Éléments	Déroulement temporel																														
	(Séance, module, unité, etc.)																														
		S1	I1	S2	I2	S3	I3	S4	I4	S5	I5	S6	I6	S7	I7	S8	I8	S9	I9	S10	I10	S11	I11	S12	I12	S13	I13	S14	I14	S15	I15
utilisé	Texte (s)																														
	Site HTML																														
	Nbre de pages (S'il y a lieu)																														
	Clip vidéo																														
	Clip audio																														
	Autres (Préciser)																														
Outils de communication à utiliser	Courriel																														
	Forum public																														
	Forum privé																														
	Classe virtuelle																														
	Téléphone																														
	Clavardage																														
	Visioconférence																														
	Autre (Préciser)																														
Encadrement du module ou de l'unité par :	Professeur responsable du cours																														
	Personne Tutrice																														
	Chargé de cours ou d'enseignement																														
	Auxiliaire d'enseignement																														
	Autres (Préciser)																														
Commentaires, précisions																															

### C. Guide

Consignes : Remplissez le tableau par un X en suivant les indications suivantes :

- Inscrire « 1 » dans la colonne « Présent » si les informations concernant les éléments du tableau sont présentes ou non dans le Plan de cours (Guide d'études, Syllabus).
- Dans la colonne « Description », préciser lorsque ces éléments sont présents en dehors du Plan de cours (Guide d'études, syllabus)

Guide d'études, Syllabus, Plan de cours, présentation	Présent	Description	Commentaires
a) Objectifs généraux du cours			
b) Objectifs spécifiques		Selon vous, ces objectifs sont-ils mesurables?	
c) Cheminement dans le cours : liste des activités ou actions à réaliser par l'étudiant (Feuille de route, calendrier détaillé)			
d) Description ou présentation du contenu du cours			
e) Présentation des activités d'apprentissage			
f) Présentation des activités d'évaluation (Diagnostic, formative et sommative)			
g) Aide à la navigation dans l'environnement web (consignes, plan du site, guide)			
h) Présentation de ressources pour faciliter le travail collaboratif		Préciser si des indications claires sont données pour trouver ces ressources	
i) Autre. Précisez _____			



### **Section 3 – Mode d’encadrement pédagogique des étudiants dans le cours**

Consignes : En examinant le cours, répondez à cette section de la grille qui porte sur l'encadrement offert aux étudiant(e)s pour soutenir leur réussite et persévérance dans les cours en ligne.

Environnement de l’intervenant(e) : Certains cours en ligne proposent un environnement à l’usage des intervenant(e)s dans lequel nous retrouvons des outils d’encadrement, notamment un guide d’intervenant, des outils d’aide à l’apprentissage en lien avec les objectifs du cours, etc. D’autres cours en ligne, qui n’utilisent pas ce type d’environnement, proposent des guides à l’intention des intervenant(es). Il est important de vous y référer pour analyser les pratiques de cours en ligne.

- Inscrire « 1 » dans la colonne « Présent » et inscrire "1" dans la colonne du mode d'encadrement associé à chaque type d'encadrement présent.
- Indiquez les pourcentages qui s’appliquent au type d’encadrement prévu dans le cours. L’addition de vos pourcentages doit totaliser 100%. (Procédez par incrément de 5 ou 10%)
- Indiquez dans la colonne Précision, la nature de l’encadrement prévu dans le cours

Type d’encadrement	Présent	Individuel	En groupe	Par un étudiant désigné	Autres. Préciser	Précisions
a) En présence physique (Période en classe, période de disponibilités au bureau, etc.)						
b) En ligne synchrone : ex. téléphone, clavardage (chat), audio ou visioconférence de type Skype, Adobe Connect, etc.)						
c) En ligne asynchrone : ex. courriel, liste de distribution, forum, etc.						
d) Aucun encadrement prévu						

## Rapport de recherche scientifique

---

Comment les types d'encadrement prévus dans le cours sont-ils présentés aux étudiant(e)s? Inscrire « 1 » dans la colonne « Présent » si les informations concernant les éléments du tableau sont présentes.

Présentation des types d'encadrement	Présent
a) Les modalités d'encadrement sont explicitées dans le plan de cours (guide d'études, cahier d'études, syllabus, etc.).	
b) Une rencontre en présence ou en ligne au début du cours permet de présenter les modalités d'encadrement	
c) Une vidéo d'introduction	
d) Autre, précisez : _____	
e) L'encadrement n'est pas présenté aux étudiants	

Remplissez le tableau en suivant les indications suivantes :

- Inscrire « 1 » dans la colonne « **Présent** » si les moyens de communication proposés pour l'encadrement se retrouvent dans le cours que vous analysez.
- Dans la colonne « **Description** », décrire comment les moyens de communication sont proposés.

Moyens de communication proposés pour l'encadrement	Présent	Description	Commentaires
a) Échanges par courriels			
b) Échanges par texto			
c) Appels téléphoniques			
d) Clavardage (chat)			
e) Échanges via des forums			
f) Échanges via des espaces d'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.)			
g) Échanges par visioconférence (Skype, Adobe Connect)			
h) Échanges par médias sociaux			
i) Échanges en présence réelle			
j) Autre. Précisez			

## Rapport de recherche scientifique

---

Quels sont les moyens offerts aux étudiant(e)s pour communiquer avec d'autres étudiant(e)s en dehors des communications prévues dans les activités collaboratives. (Plusieurs réponses sont possibles).

- Inscrire « 1 » dans la colonne « **Présent** » si les informations concernant les éléments du tableau sont présentes.

Moyens offerts aux étudiant(e)s pour communiquer entre eux (non-collaboration)	Présent
a) Un forum prévu à cet effet dans le cours ou hors cours	
b) La visioconférence (Skype, Adobe Connect) ou d'autres moyens synchrones pour communiquer avec les étudiants	
c) Aucun moyen n'est offert dans le cours pour permettre aux étudiants d'entrer en contact entre eux.	
d) Les étudiants sont invités à utiliser leurs propres moyens de communication pour échanger entre eux.	
e) Autre. Précisez _____	

Quels sont les moyens offerts aux étudiant(e)s pour communiquer avec d'autres étudiant(e)s lors des communications prévues dans les activités collaboratives. (Plusieurs réponses sont possibles).

- Inscrire « 1 » dans la colonne « **Présent** » si les informations concernant les éléments du tableau sont présentes.

Moyens offerts aux étudiant(e)s pour communiquer entre eux (collaboration)	Présent
a) Un forum prévu à cet effet dans le cours ou hors cours	
b) La visioconférence (Skype, Adobe Connect) ou d'autres moyens synchrones pour communiquer avec les étudiants	
c) Aucun moyen n'est offert dans le cours pour permettre aux étudiants d'entrer en contact entre eux pour collaborer	
d) Les étudiants sont invités à utiliser leurs propres moyens de communication pour échanger entre eux.	
e) Autre. Précisez _____	

## Rapport de recherche scientifique

---

Dans le cours, indiquez si les interactions entre l'intervenant(e) et les étudiant(e)s sont prévues et décrites.

- Dans la colonne « Offertes », indiquez « 1 » si cette information est présentée à l'étudiant(e).
- Dans la colonne « Description », indiquez comment les interactions sont présentées aux étudiant(e)s : dans le guide de l'étudiant(e), le plan de cours ou le guide de l'intervenant(e).
- Dans la colonne « Commentaire », indiquez tout élément que vous jugez important à souligner.

Interactions entre l'intervenant(e) et les étudiant(es)	Présentés	Description	Commentaire
a) Indication que l'enseignant prend contact avec les étudiants dès la première semaine et se présente.			
b) Le rôle de l'enseignant et, le cas échéant, des autres intervenants impliqués dans le cours est expliqué aux étudiants, notamment :			
Réponses aux questions sur le contenu du cours			
Rétroactions sur des activités non notées			
Rétroactions sur des activités notées			
Réponses à des questions administratives			
Réponses à des questions d'ordre technologique			
Autre : Précisez			
c) Les moyens utilisés pour répondre aux questions des étudiant(es) sont clairement indiqués.			
d) Le délai de réponse aux questions des étudiant(es) est clairement indiqué dans le plan de cours			
e) Le délai de correction des évaluations est indiqué.			
g) Autre. Précisez :			

## Rapport de recherche scientifique

---

Dans le cours, indiquez si les interactions entre les étudiant(e)s sont prévues et décrites.

- Dans la colonne « Proposées », indiquez « 1 » si les étudiant(e)s sont invités à échanger entre eux selon les types d'échanges proposés.
- Dans la colonne « Description », spécifiez s'il y a lieu le moyen proposé ou offert dans le cours.
- Dans la colonne « Commentaire », indiquez tout élément que vous jugez important à souligner.

Interactions entre étudiant(es)	Proposées	Description	Commentaires
a) Échanges sur des questions de compréhension du cours			
b) Échanges sur des activités non notées			
c) Échanges sur des activités notées			
d) Échanges sur des questions administratives			
e) Échanges sur des questions d'ordre technologique			
f) Autre : Précisez _____			

Indiquez si des informations sont proposées aux étudiants dans le cours afin qu'ils posent leurs questions en lien avec le soutien et la persévérance aux études. Indiquez « 1 » si cette information est présentée à l'étudiant(e) et en fonction de la personne à qui les étudiants sont dirigés.

Personnel	Informations proposées et étudiants dirigés vers :
a) Professeur(e) responsable du cours	
b) Concepteur(trice)s du cours, qui n'est ou ne sont pas le/la professeur(e) responsable,	
c) Équipe technopédagogique (Conseiller(ère) pédagogique)	
d) Soutien technique	
e) Les autres intervenant(e)s qui ont pour fonction d'encadrer les étudiant(e)s dans le cours.	
f) Direction à laquelle le(la) professeur(e) relève	
g) Autre, précisez _____	

## Rapport de recherche scientifique

Consignes : Afin d'établir le type de cours en ligne que vous examinez, vous êtes invités à quantifier (%) la répartition des activités qui sont faites en ligne, à distance ou en présentiel. Voici quelques définitions afin de vous aider dans votre travail d'identification.

- En face à face (présence physique), c'est-à-dire les séances de formation sont offertes en présence physique de l'étudiant et du professeur ainsi que les contenus et les évaluations (formatives et sommatives).
- En mode asynchrone, c'est-à-dire que toutes les séances, modules ou événements par le biais d'un matériel de cours, d'un site web ou d'un outil de communication asynchrone (forum, courriel) et que les contenus d'apprentissage et les évaluations (formatives et sommatives) sont offerts à distance ou en ligne en temps différé sous différents formats virtuels (HTML, texte PDF, quiz, jeux en ligne, etc.)
- En mode synchrone, c'est-à-dire que les séances de formation, les contenus d'apprentissage et les évaluations (formatives et sommatives) et les communications sont offertes en temps réel à l'aide de technologies en ligne (audioconférence, visioconférence, chat / clavardage).

Vérifiez que l'addition de vos pourcentages de chaque ligne soit présente dans la colonne Sous-total. De plus, vérifiez que la somme de la dernière colonne totalise 100%.

	En présence physique (face à face) (%)	En ligne ou à distance		À Distance (%)				Sous-total
		Synchrone (%)	Asynchrone (%)	Papier	DVD- CD	TV	Autre. Spécifier	
Déroulement des modules, séances, unités, etc.								
Présentation du cours ou son démarrage								
Activités d'évaluation sous surveillance								
Autres événements : _____								
Total (100%)								0%

### Annexe 3 – Le questionnaire sur la persévérance aux études –Étudiants

Nous vous remercions vivement d’avoir répondu aux 3 questionnaires portant sur la persévérance dans les études comprenant des cours en ligne.

Afin de pouvoir mieux saisir la temporalité associée au processus de persévérance, nous vous sollicitons à nouveau pour répondre à un questionnaire comprenant 27 items. Cela ne vous prendra que quelques minutes. Par avance merci.

Ce questionnaire fait partie de la recherche « Regards des apprenant(e)s universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogiques en formation à distance et en ligne ».

Note: Dans le présent questionnaire, le masculin est utilisé comme genre neutre et désigne aussi bien les hommes que les femmes.

Il y a 2 questions dans ce questionnaire

Inscrivez votre courriel institutionnel \*

Veuillez écrire votre réponse ici :

#### Persévérance et engagement

Indiquez votre degré d’accord ou de désaccord sur les énoncés suivants :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Mon choix de cours correspond à mes intérêts ou exigences professionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens en mesure de solliciter les personnes à l’université (professeur, tuteur, etc.) pour obtenir des conseils ou de l’aide pour mieux m’orienter dans mes études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je communique avec d’autres étudiants lorsque j’en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je communique avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) lorsque j’en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis satisfait de ma décision d’étudier à l’université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens à ma place dans l’environnement universitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis satisfait des activités	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

---

	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
proposées en dehors des cours par mon université					
Je suis satisfait du nombre et de la variété des cours disponibles dans la présente session	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis satisfait de la qualité des cours disponibles dans la présente session	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai quelques bons amis ou connaissances à l'université avec qui je peux discuter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai du plaisir à suivre mes cours en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable de bien réussir mes examens et mes travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes résultats scolaires me satisfont	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis satisfait de ma situation financière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire. Vous serez amenés à le remplir à nouveau lors des trois sessions différentes. Pour toute question, n'hésitez pas à vous adresser à:



### Annexe 4 - Les questions d'entrevue – Étudiants

**Objectif :** Déterminer les facteurs et logiques conduisant à l'abandon ou la persévérance dans les études en formation à distance et en ligne

#### Caractéristiques d'apprentissage (en groupe)

1. **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que vous considérez comme incontournables pour réussir et persévérer dans vos études à distance et en ligne?**

Stratégie d'apprentissage : une activité initiée par l'étudiant visant l'apprentissage et destinée à influencer les processus cognitifs ou le processus métacognitif.

2. **Que devrait faire l'université pour vous aider à développer ses stratégies?**

#### Organisation pédagogique (en groupe)

3. **Dans les moyens utilisés qui servent à élaborer le scénario pédagogique, parmi ceux-ci, lesquels sont nécessaires pour réussir un cours en FADEL?**

- des aides à la navigation
- des activités d'apprentissage
- des activités d'évaluation
- des activités d'encadrement
- des contenus médiatisés : texte en PDF, HTML, Word; vidéo, voix numérique)
- des ressources méthodologiques pour persévérer dans vos études

4. **Ces moyens répondent-ils à vos attentes?**

Organisation pédagogique inclut le choix de la plateforme de diffusion du contenu, les méthodes et les technologies pédagogiques utilisées, les moyens de communication, le degré d'autonomie et d'adaptation de l'apprentissage

5. **Que devrait faire l'université pour mieux répondre à vos besoins par rapport au scénario pédagogique de vos cours?**

#### Accompagnement académique (en groupe)

6. **Quel type d'échanges souhaitez-vous avec les personnes tutrices/enseignants dans vos cours pour vous aider à persévérer et réussir dans vos études ?**

- les contenus du cours
- la rédaction des travaux (ex. consignes, notation)

- la planification et la gestion des études
- les rétroactions sur les travaux notés ou non notés
- la technologie
- les ressources méthodologiques
- les relations avec les autres (soutien social)
- le soutien émotionnel

**7. Quelles seraient les modalités (technologiques) d'échange avec la personne tutrice que vous privilégiez ?**

- par courriel
- par appels téléphoniques
- par clavardage (chat)
- via forums
- des espaces d'écriture collaboratifs
- par vidéoconférence
- par médias sociaux
- en présence réelle

**8. Souhaiteriez-vous communiquer avec d'autres étudiants dans le cadre de vos cours?**

**Persévérance vs abandon (individuel)**

**9. Selon vous, quels sont vos principaux atouts pour mener à terme votre formation à distance et en ligne?**

**10. Avez-vous déjà envisagé de mettre fin à votre formation ?**

- Si oui pourquoi?
- Si non, quels seraient les éléments qui pourraient vous amener à interrompre vos études?

**Le soutien à la persévérance dans les études (en groupe)**

**11. Pouvez-vous identifier des moyens et des personnes mis à votre disposition par l'université pour vous aider à persévérer dans vos études?**

**12. Étant donné les moyens disponibles, avez-vous des recommandations à faire à l'université pour mettre en place d'autres initiatives susceptibles de favoriser la persévérance aux études?**

**Organisation personnelle et soutien social (en groupe)**

**13. Dans quelle mesure vos proches (famille, amis) vous ont-ils aidé à persévérer dans vos études lorsque vous avez eu des difficultés?**

**14. Avez-vous d'autres points sur la persévérance aux études que vous aimeriez aborder?**

Merci pour votre participation

### **Annexe 5 - Les différents types d'incitations offertes pour la participation d'étudiants dans une étude**

Un des défis constants de la recherche en sciences sociales est le faible taux de participation (Sieber et Saks, 1989) aux différentes études. Plusieurs chercheurs ont, dès lors, tenté d'attirer des participants à l'aide d'incitations sous plusieurs formes : monétaires, académiques, tirages, cadeaux. Les différents modèles d'incitations seront brièvement présentés dans cette section, tenant compte de leurs avantages et de leurs limitations. Dans une seconde section, nous nous intéresserons au choix d'utiliser l'attribution de points bonis comme levier stratégique pour augmenter le taux de participation à une recherche académique, ses conditions d'implantation et ses limites.

La forme d'incitation la plus répandue est sans doute la compensation monétaire. En sciences sociales ou en psychologie, la compensation est utilisée surtout pour pallier des frais de déplacement des sujets, pour rembourser légèrement les heures de travail perdues, ou pour couvrir les frais d'une gardienne d'enfants par exemple. Généralement, dans ce type de recherches, il s'agit davantage de compensations pour les frais encourus qu'une incitation monétaire. Les montants alloués pour chacun des participants ne sont pas suffisamment importants pour motiver un sujet à participer à l'étude (Hanson, Letourneau, Olver, Wilson et Miner, 2012). Dans d'autres domaines, en sciences biomédicales notamment, les compensations monétaires peuvent être plus importantes en raison du risque encouru par le participant (Grant et Surgarman, 2004).

Or, dans le cas d'une recherche qui ne nécessite aucun déplacement et aucuns frais pour le participant, les sommes allouées en incitations sont plutôt faibles. Plusieurs études démontrent notamment qu'une somme de 2 \$ à 5 \$ suffit pour augmenter de façon considérable le taux de participation, jusqu'à 36 % et 41 % respectivement (Szelényi, Bryant et Lindholm, 2005; Singer et Ye, 2013). Évidemment, plus la somme allouée aux participants est élevée, plus le taux de réponse augmente. Cependant, il ne s'agit pas d'une augmentation linéaire, le taux de réponse stagnant souvent aux environs de 60 %. Parallèlement, plus la somme attribuée pour répondre à un questionnaire est importante – de 20 \$ à 40 \$ par questionnaire, selon la longueur de ce dernier-, plus les participants tendent à élaborer et à donner des réponses complètes. Dans le même ordre d'idée, ils auront beaucoup moins tendance à répondre « je ne sais pas », « ne s'applique pas », « refus de répondre » (Singer et Ye, 2013).

Évidemment, les compensations monétaires représentent une incitation intéressante pour plusieurs sujets. Lorsqu'employées par de grandes compagnies, par exemple pour des sondages par internet, par téléphone, ou par voie postale, ces compensations permettent d'obtenir des taux de réponse satisfaisants (Singer et Ye, 2013). En revanche, pour un chercheur ou pour un centre de recherche, ce type de compensations peut souvent être trop onéreux, les budgets étant limités, ou le bassin de participants étant trop important. D'un point de vue éthique, plusieurs institutions tentent également de limiter l'utilisation de ce type d'incitations pour éviter de gonfler artificiellement le taux de participation avec des sujets « égoïstes », pour qui l'étude est secondaire au bénéfice économique qu'ils pensent retirer de leur participation (Singer et Ye, 2013). D'autres modes d'incitations ont ainsi été développés.

Pour limiter les coûts, certains chercheurs ont tenté d'attirer des participants à l'aide de tirages ou de cadeaux. Les résultats demeurent toutefois mitigés. En ce qui a trait aux tirages, le taux de participation demeure faible, comme si aucune incitation n'avait été offerte. En ce qui

concerne les cadeaux – plus souvent des bons d’achat –, le taux de participation est plus élevé, quoique les sujets préfèrent nettement recevoir un montant d’argent qu’ils peuvent économiser ou dépenser sans restriction plutôt qu’un bon d’achat avec des restrictions. Suivant cette logique, plus le délai est long avant de recevoir la compensation, moins les sujets sollicités tendent à participer (Singer et Ye, 2013).

Finalement, lorsque le contexte académique le permet, une dernière forme de compensations peut être employée : l’octroi de points bonis. Cette méthode est régulièrement utilisée pour récompenser et augmenter le taux de participation d’étudiants à une recherche. D’une part, plusieurs études (Sieber et Saks, 1989; Diamond et Reidpath, 1992; Millier et Kreiner, 2008, Elicker, McConnell et Hall, 2010) soutiennent que seulement 11 % des participants le font sur une base purement volontaire, sans ne rien espérer retirer en retour. D’autre part, maintes études plus récentes (Padilla-Walker, Zamboanga, Thompson et Schmorsal, 2005; Elicker, McConnell et Hall, 2010) sur l’utilisation d’incitations académiques sous forme de points bonis démontrent que près de 38 % des étudiants semblent plus enclins à participer aux recherches de leur faculté si quelques points supplémentaires leur sont alloués.

En se référant à l’*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, du ministère de la Santé et des Services sociaux, l’utilisation d’une incitation académique sous forme de points bonis est considérée comme un moyen légitime d’encourager la participation à la recherche, si des paramètres raisonnables sont définis initialement. En ce qui a trait à la présente recherche, ces paramètres ont été définis dans le but de motiver les étudiants à participer à la recherche, tout en s’assurant que le procédé soit juste pour tous les participants.

D’abord, pour que cette incitation demeure juste, elle doit être offerte à tous les étudiants, indépendamment de leurs résultats scolaires (Handelsman et Woody, 2015). Afin de pouvoir rejoindre tous les étudiants ciblés par l’étude, et pas uniquement ceux qui n’ont pas été soustraits automatiquement des listes d’envoi en regard de la loi canadienne antipourriel (C28), la présente recherche devait s’inscrire dans le cadre des activités offertes dans les cours ciblés et pour lequel le professeur avait donné l’autorisation d’accorder deux points en récompense de la participation de ses étudiants. Avec ce procédé, nous nous assurons que tous les étudiants ciblés soient informés, et qu’ils prenaient la décision de participer ou non à la recherche en toute connaissance de cause.

Ensuite, comme il s’agit d’une recherche, les points alloués aux participants se définissent comme une compensation du temps qu’ils accordent pour répondre aux trois questionnaires. Ils ne sont pas alloués comme point de rattrapage aux étudiants en difficulté. De plus, un étudiant qui choisit de ne pas participer à l’étude n’est pas pénalisé : aucun point ne sera retiré si l’étudiant décide de ne pas participer. En ce sens, l’utilisation de l’incitation est juste et équitable.

Le choix des « deux points » est aussi légitime, puisque la recherche ne vise pas à dévaluer les cours. L’objectif n’étant pas de permettre à un étudiant de réussir un cours grâce à l’incitation, mais bien de compenser son temps et sa participation. L’incitation ne doit pas être suffisamment importante pour que le sujet la perçoive comme un gain, ou comme une façon d’améliorer sa situation, car, dans ce cas, l’incitation porterait atteinte au caractère volontaire du participant (MSSS, 2014). En se référant une fois de plus au ministère de la Santé et des Services sociaux, bien qu’aucune ligne directrice ne soit définie, le comité d’éthique indique qu’une incitation raisonnable ne devrait pas être supérieure à 5 % de la note finale. Pour la présente recherche, l’incitation demeure donc raisonnable.

D'un point de vue plus pragmatique, dans un contexte académique, l'utilisation d'une incitation sous forme de points bonis est plus simple et moins coûteuse que l'utilisation d'une incitation monétaire. Tenant compte des études mentionnées plus haut, pour un questionnaire en ligne plus ou moins long, une compensation de 2 \$ serait suffisante pour s'assurer un taux de participation d'environ 36 %. Pour la présente recherche, l'objectif est d'atteindre 1 000 répondants, et chaque répondant doit répondre à un total de 3 questionnaires. Suivant cette logique et les résultats des études sur ce type d'incitations, nous devrions donc calculer un budget de 6 \$ par participant, donc 6 000 \$ en compensations, ce qui est beaucoup trop dispendieux par rapport au budget total alloué pour la recherche. Toujours en se référant aux études sur l'utilisation d'incitations pour augmenter la participation à une recherche, en ajoutant 2 % à une note finale, le taux de réponse devrait avoisiner les 38 %. L'incitation académique devrait donc être aussi efficace que l'incitation monétaire.

Également, l'utilisation d'une incitation académique est non seulement très utile pour le chercheur, mais permet aussi de favoriser une perception positive de la recherche par les étudiants. En effet, plusieurs études portant sur la participation des étudiants rapportent que ceux-ci considèrent que le temps qu'ils ont investi pour participer à une recherche était *digne d'intérêt*, et *utile* (87 %) et qu'ils ne regrettent pas du tout leur participation (88 %). De plus, ils ne se sentent pas du tout (82 %) forcés à participer à une étude lorsqu'ils sont sollicités en classe et sont d'accord (98 %) pour recevoir des points bonis en compensation de leur participation (Miller et Kreiner, 2008). De surcroît, la perception étudiante par rapport aux incitations sous forme de points bonis est également – et sans surprise – très positive. Si les étudiants sont satisfaits de leur expérience, ils sont encore plus satisfaits de la compensation, car celle-ci est souvent perçue comme un moyen pour les participants de sécuriser une bonne note dans leur cours (Groves 2000; Padilla-Walker, Zamboanga, Thompson et Schmursal, 2005; Miller et Kreiner, 2008; Harrison, Meister et Lefevre, 2011). Il s'agit donc d'un procédé utile pour le chercheur, et satisfaisant et apprécié par l'étudiant. De plus, l'utilité perçue par les étudiants dans le cadre de cette recherche est susceptible d'être d'autant plus grande que répondre aux questionnaires les amène réellement à réfléchir sur leurs contextes, motivations et pratiques d'apprentissage et leur permet, au-delà des 2 points, d'amorcer une démarche réflexive sur leur apprentissage susceptible de les aider dans la suite de leur parcours et d'avoir accès à un descriptif de leur style d'apprentissage lorsqu'ils répondent au 3<sup>e</sup> questionnaire.

Parallèlement, l'étudiant qui participe le plus aux recherches de sa faculté a un profil plutôt bien défini. Généralement, le plus haut taux de réponse se retrouve parmi les étudiants de première année et chez les plus jeunes (l'étudiant de première année qui est plus âgé participe tout de même plus aux recherches que les étudiants des autres années) (Norcross, Horrocks et Stevenson, 1989; Groves, 2000). Les études prouvent également que le cursus académique antérieur des étudiants en deuxième ou troisième année (ou toute autre année suivante) influence leur taux de réponse, alors que leurs antécédents familiaux ou professionnels n'ont pas de réelle influence sur sa tendance à participer aux recherches. En fait, plus l'étudiant, qui a terminé sa première année, a bien performé dans ses examens, dans ses travaux, dans ses séminaires, plus il a été assidu dans ses périodes de cours, plus il aura tendance à participer aux recherches de sa faculté ( $p < .001$ ). Sa motivation globale quant à son cursus universitaire influence également son taux de participation aux recherches de sa faculté, mais dans une moindre mesure que sa performance scolaire ( $p < .05$ ) (Padilla-Walker, Zamboanga, Thompson et Schmursal, 2005). Par conséquent, chez les étudiants qui ont terminé leur première

année, le taux de réponse sera beaucoup plus élevé (70 %) parmi ceux qui maintiennent une moyenne générale excellente ou bonne (A ou B) et extrêmement faible (moins de 3 %) parmi ceux qui se maintiennent sous les moyennes (D ou E). En contrepartie, pour un étudiant de première année, avec un cursus universitaire vierge, le facteur le plus influent sur son taux de participation aux recherches de sa faculté devient donc la motivation globale par rapport à son cheminement académique, ayant défini précédemment que les antécédents familiaux et professionnels n'ont qu'une influence très limitée (Bender, 1986; Ferrari et McGowan, 2002; Padilla-Walker, Zamboanga, Thompson et Schmiersal, 2005; Harrison, Meister et Lefevre, 2011).

Dans le domaine universitaire, les points bonis sont utilisés depuis plusieurs années. Landrum et Chastain (1999) soutenaient qu'en 1999 déjà, plus de 25 % des universités nord-américaines utilisaient cet outil pour motiver les étudiants à participer à des recherches ou à des activités extracurriculaires (Ferrari et McGowan, 2002), pour stimuler les interventions en classe (Boniecki, 2003) ou, encore, pour permettre aux étudiants les plus faibles d'avoir « une seconde chance » (Groves, 2000). L'outil a déjà été utilisé et étudié maintes fois, prouvant son efficacité et sa légitimité dans le milieu. Pour la présente recherche, en tenant compte des limitations budgétaires, de la loi C28 et des contraintes de temps, il apparaît donc comme étant l'outil le mieux adapté à nos besoins.

### **Annexe 6 – Le Questionnaire global (caractéristiques personnelles, mode d'organisation pédagogique, mode d'encadrement)– Intervenants**

#### **Formulaire de consentement**

**Professeure chercheuse, responsable de l'étude :** Louise Sauvé, 418-657-2747  
poste 5435, [lsauve@teluq.ca](mailto:lsauve@teluq.ca)

**Professeur chercheur, responsable pour l'Université Laval :** Didier Paquelin, 418-656-2131 poste 4796, [didier.paquelin@fse.ulaval.ca](mailto:didier.paquelin@fse.ulaval.ca)

**Assistant de recherche :** Guillaume Desjardins, 418-657-2747  
poste 5671, [Guillaume.Desjardins@teluq.ca](mailto:Guillaume.Desjardins@teluq.ca).

Les universités qui conduisent la présente recherche, financée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et le Fonds de recherche - Société et culture Québec, souscrivent à la conduite éthique de la recherche et à la protection des intérêts, du confort et de la sécurité des participants en tout temps. Cette recherche a reçu l'approbation éthique et elle est conduite sous la permission du Comité d'Éthique de chaque établissement impliqué (Université TELUQ, Université Laval). La principale préoccupation des Comités d'Éthique de chaque université et collège est la santé, la sécurité et le bien-être psychologique des participant(e)s de la recherche.

#### **Description de la recherche**

L'Université TÉLUQ, en collaboration avec l'Université Laval, vise à déterminer les facteurs de risque d'abandon et de persévérance des étudiant(e)s universitaires dans les cours en formation en ligne. Plus spécifiquement, nous souhaitons mesurer le poids des caractéristiques individuelles de l'étudiant(e), des conditions sociales et institutionnelles de son environnement universitaire, les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique mis en place dans les cours de formation en ligne qui soutiennent ou non la persévérance et la réussite scolaire (PRS) ainsi que le degré d'engagement et d'intégration académique et sociale de l'étudiant(e). Cette étude s'appuiera sur différents instruments de mesure administrés chez les étudiants inscrits en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> session d'études universitaires suivant au moins un cours en ligne.

#### **Votre participation dans cette étude**

En tant qu'intervenant(e) ou professeur(e) responsable\*\* dans des cours en ligne, votre rôle consiste dans cette étude à remplir d'abord un questionnaire qui se compose de six parties. La première partie traite des données sociodémographiques (sexe, âge, langue, emploi) et scolaires (diplôme). La deuxième partie s'attarde sur le mode d'organisation pédagogique des cours en ligne et hybrides. La troisième partie aborde le mode d'encadrement pédagogique offert en ligne. La quatrième partie traite des modalités de communication. La cinquième partie touche au type de formation à l'encadrement en ligne offert par établissement. Une sixième partie s'adresse uniquement aux professeur(e)s responsables du cours et traite de la formation donnée et reçue.

Vous serez invité au courant de l'année 2019 à un groupe de discussion d'une heure trente qui permettra d'approfondir la situation et de relever les bonnes pratiques et des pistes d'amélioration potentielles susceptibles de contribuer à la PRS en formation à distance et en ligne (FADEL). Cette invitation sera faite auprès des intervenants qui auront rempli les différents questionnaires. Votre participation à cette discussion est facultative.



*\* Par intervenant (e), nous référons au professeur(e), chargé(e) de cours, chargé(e) d'enseignement ou à la personne tutrice qui intervient auprès d'un(e) étudiant(e), en présence, en synchrone ou en asynchrone pendant la durée de son cours.*

*\*\* Par professeur(e) responsable, nous référons au professeur(e) qui a conçu le cours ou qui a pris la responsabilité d'un cours conçu par quelqu'un d'autre.*

*Les cours en ligne comprennent 1) les cours en ligne, c'est-à-dire que les cours sont intégralement en ligne ou pour lesquels moins de 20% des séances sont offertes en classe, ou 2) suivis en partie en ligne (cours hybride), c'est-à-dire qu'entre 20 et 80% des séances sont suivies en ligne. Ce questionnaire ne prend pas en compte les cours suivis à distance sur support papier.*

---

La collecte de données s'effectue du 15 février 2019 au 31 décembre 2019.

### **Avantages et inconvénients reliés à votre participation.**

Nous vous assurons que toutes les informations recueillies seront traitées confidentiellement. Ainsi, toutes les personnes pouvant avoir accès à cette information, c'est-à-dire les chercheurs et les auxiliaires de recherche qui analyseront les résultats du questionnaire et le contenu des échanges, ont signé un engagement de confidentialité.

*a) Les informations recueillies demeurent strictement confidentielles. Elles seront détruites après un délai maximum de cinq années.*

*b) De plus, aucune information permettant de retracer l'identité d'un(e) participant(e) et l'université d'attache ne sera divulguée lors de la diffusion des résultats de la recherche. Compte tenu des thèmes qui seront abordés et des mesures de confidentialité qui seront prises, le fait de participer à notre projet de recherche ne sera pas susceptible de vous causer préjudice. Le fait de répondre à ce questionnaire et de participer à l'entrevue vous donnera l'avantage de faire connaître votre perception sur les apprenant(e)s qui suivent une formation en ligne.*

*c) Pour l'ensemble des documents ou articles de recherche produits à la suite de cette étude, nous pourrions reprendre certains de vos écrits sans toutefois citer votre nom ni inclure des informations permettant à une personne externe de vous reconnaître. Comme aucun nom ne sera mentionné, nous estimons que ces informations ne pourront pas vous causer préjudice. Advenant que vous ne souhaitiez pas que nous reproduisions vos commentaires anonymisés, vous êtes invités à cocher la case afférente dans la fiche de consentement.*

*d) En participant à cette recherche, vous vous donnez la possibilité d'en recevoir les résultats. Aussi pouvez-vous contacter la professeure responsable, Louise Sauvé, lsauve@teluq.ca afin d'obtenir le rapport qui sera disponible à l'été 2020.*

*e) Enfin, il est important que vous sachiez que votre participation est volontaire et n'amène aucune compensation, si ce n'est la chance de gagner un prix par tirage. Vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de remplir les questionnaires ou de participer à l'entrevue. Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez contacter la chercheuse principale, madame*

## Rapport de recherche scientifique

---

Louise Sauvé, au numéro de téléphone (418-657-2747, poste 5435) et/ou à l'adresse de courriel suivante : [lsauve@teluq.ca](mailto:lsauve@teluq.ca).

### Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Si vous avez des commentaires à formuler ou des questions concernant les principes d'éthique en vigueur à l'Université TÉLUQ, communiquez avec le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains à [cerch@teluq.ca](mailto:cerch@teluq.ca). Pour l'Université Laval, contactez à l'ombudsman à [info@ombudsman.ulaval.ca](mailto:info@ombudsman.ulaval.ca).

Il y a 27 questions dans ce questionnaire concernant les intervenants et 6 questions spécifiques aux professeur(e)s responsables.

Il y a 33 questions dans ce questionnaire.

### Réponse de l'intervenant au formulaire de consentement

En remplissant ce formulaire, je consens à participer à la recherche. Je comprends que les informations contenues dans la fiche d'inscription demeureront confidentielles ainsi que celles contenues dans les instruments de mesure que je compléterai tout au long de mon implication dans cette recherche, et que les informations serviront uniquement au personnel de recherche dans le cadre d'analyses statistiques, d'inscription ainsi que des traces laissées.

J'ai pris connaissance du projet de recherche et j'accepte d'y participer en sélectionnant la case à cet effet : \*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui, j'accepte
- ☐ Non, je refuse

Je consens à être contacté dans le cadre de cette recherche afin de recueillir mes commentaires \*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui, j'accepte
- ☐ Non, je refuse

Je suis d'accord pour que vous utilisiez mes propos tout en préservant mon anonymat. \*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui, j'accepte
- ☐ Non, je refuse

### Données sociodémographiques

Afin de mieux saisir les différentes dimensions de la persévérance dans les études des étudiants suivants des cours en ligne ou hybrides, il est indispensable de s'intéresser à l'organisation pédagogique de ces cours et à l'encadrement dont vous êtes un acteur clé. C'est pourquoi nous vous sollicitons pour répondre à ce questionnaire de 27 questions (33 pour les professeurs responsables) et vous remercions dès à présent de votre participation. Pour toute question, n'hésitez pas à vous adresser à Guillaume Desjardins ([gdesjard@teluq.ca](mailto:gdesjard@teluq.ca)).

**Consignes générales :** Étant donné que le questionnaire se compose de cinq parties (six parties pour les professeurs responsables), il est possible de compléter chaque partie séparément ou toutes les parties en une seule fois, selon vos disponibilités. N'oubliez pas d'enregistrer chaque partie. Après avoir cliqué sur le bouton Enregistrer, il ne sera plus possible de modifier vos réponses.

Note: Dans le présent questionnaire, le masculin est utilisé comme genre neutre et désigne aussi bien les hommes que les femmes.

### Partie 1 - Renseignements généraux

#### 1. Quel est votre établissement d'enseignement? \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Université Laval
- ☐ Université TELUQ

#### 2. Quelle est votre adresse courriel institutionnelle? \*

Veillez écrire votre réponse ici :

#### 3. Quelle est votre langue maternelle? \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Autre

#### 4. Quel est votre genre? \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Homme
- ☐ Femme
- Autre / Ne préfère pas répondre

### 5. Quel est le diplôme d'études obtenu le plus élevé? \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Diplôme secondaire                 | <input type="radio"/> Mineur ou certificat au premier cycle |
| <input type="radio"/> Attestation d'études secondaires   | <input type="radio"/> Majeur de premier cycle               |
| <input type="radio"/> Diplôme professionnel (secondaire) | <input type="radio"/> Diplôme universitaire 1er cycle       |
| <input type="radio"/> Diplôme collégial                  | <input type="radio"/> Diplôme universitaire 2e cycle        |
| <input type="radio"/> Attestation d'études collégiales   | <input type="radio"/> Diplôme universitaire 3e cycle        |
| <input type="radio"/> Formation technique collégiale     | <input type="radio"/> Autre                                 |

(Si vous avez fait vos études à l'étranger, et que vous connaissez l'équivalence de votre diplôme au Québec, merci de l'indiquer)

### 6. Depuis combien d'années faites-vous de l'encadrement d'étudiants dans des cours en ligne/hybride, que ce soit en tant qu'intervenant ou en tant que professeur responsable? \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| Je n'ai jamais fait d'encadrement,<br>n'ayant agi qu'à titre de professeur<br>responsable | <input type="radio"/> 12 ans         |
| <input type="radio"/> moins d'un (1) an   | <input type="radio"/> 13 ans         |
| <input type="radio"/> 1 an  | <input type="radio"/> 14 ans         |
| <input type="radio"/> 2 ans   | <input type="radio"/> 15 ans         |
| <input type="radio"/> 3 ans   | <input type="radio"/> 16 ans         |
| <input type="radio"/> 4 ans   | <input type="radio"/> 17 ans         |
| <input type="radio"/> 5 ans   | <input type="radio"/> 18 ans         |
| <input type="radio"/> 6 ans   | <input type="radio"/> 19 ans         |
| <input type="radio"/> 7 ans   | <input type="radio"/> 20 ans         |
| <input type="radio"/> 8 ans   | <input type="radio"/> 21 ans         |
| <input type="radio"/> 9 ans   | <input type="radio"/> 22 ans         |
| <input type="radio"/> 10 ans  | <input type="radio"/> 23 ans         |
| <input type="radio"/> 11 ans  | <input type="radio"/> 24 ans         |
|   | <input type="radio"/> 25 ans         |
|   | <input type="radio"/> Plus de 25 ans |

### 7. Quel est votre statut d'emploi à l'université? \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Personne tutrice               | <input type="radio"/> Chargé d'enseignement             |
| <input type="radio"/> Professeur sous contrat        | <input type="radio"/> Chargé d'encadrement              |
| <input type="radio"/> Professeur substitut           | <input type="radio"/> Technicien de travaux pratiques   |
| <input type="radio"/> Professeur régulier            | <input type="radio"/> Correcteur                        |
| <input type="radio"/> Professeur permanent ou agrégé | <input type="radio"/> Auxiliaire d'enseignement         |
| <input type="radio"/> Professeur titulaire           | <input type="radio"/> Responsable de formation pratique |
| <input type="radio"/> Chargé de cours                |   |

### Partie 2 - Mode d'organisation pédagogique

Répondez à cette partie du questionnaire en vous référant à **l'un des cours** dans lequel vous intervenez en ligne. Cette partie porte sur les outils technologiques et les ressources pédagogiques qui sont offerts pour que les étudiants réussissent.

8. **Indiquez le cours dans lequel vous intervenez à cette session et pour lequel vous répondez à ce questionnaire. Si vous sélectionnez autre, veuillez indiquer le sigle et le nom du cours dans la boîte de texte prévue à cet effet.**

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- |                              |                                |
|------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> C01 | <input type="checkbox"/> D02   |
| <input type="checkbox"/> D01 | <input type="checkbox"/> S04   |
| <input type="checkbox"/> R01 | <input type="checkbox"/> S05   |
| <input type="checkbox"/> S01 | <input type="checkbox"/> H01   |
| <input type="checkbox"/> S02 | <input type="checkbox"/> C02   |
| <input type="checkbox"/> S03 | <input type="checkbox"/> E01   |
| <input type="checkbox"/> P01 | <input type="checkbox"/> A03   |
| <input type="checkbox"/> A01 | <input type="checkbox"/> S06   |
| <input type="checkbox"/> R02 | <input type="checkbox"/> M01   |
| <input type="checkbox"/> A02 | <input type="checkbox"/> Autre |

Faites le commentaire de votre choix ici :

9. **Depuis combien de session(s) / trimestre(s) encadrez-vous ce cours? \***

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Je n'encadre pas d'étudiants,<br>n'agissant qu'à titre de professeur<br>responsable | <input type="checkbox"/> 13                             |
| <input type="checkbox"/> 1   | <input type="checkbox"/> 14                             |
| <input type="checkbox"/> 2   | <input type="checkbox"/> 15                             |
| <input type="checkbox"/> 3   | <input type="checkbox"/> 16                             |
| <input type="checkbox"/> 4   | <input type="checkbox"/> 17                             |
| <input type="checkbox"/> 5   | <input type="checkbox"/> 18                             |
| <input type="checkbox"/> 6   | <input type="checkbox"/> 19                             |
| <input type="checkbox"/> 7   | <input type="checkbox"/> 20                             |
| <input type="checkbox"/> 8   | <input type="checkbox"/> 21                             |
| <input type="checkbox"/> 9   | <input type="checkbox"/> 22                             |
| <input type="checkbox"/> 10  | <input type="checkbox"/> 23                             |
| <input type="checkbox"/> 11  | <input type="checkbox"/> 24                             |
| <input type="checkbox"/> 12  | <input type="checkbox"/> 25                             |
|  | <input type="checkbox"/> Plus de 25 sessions/trimestres |

### 10. Selon vous les outils suivants sont-ils utiles pour vos étudiants dans le cadre de ce cours? \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Outil non disponible	Ne sais pas	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
Outil d'adaptation à des handicaps (ex. lecture assistée, visionneuse, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil d'adaptation à des troubles de santé mentale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil d'adaptation à des troubles de déficit d'adaptation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil pour la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil de présentation ou d'aide à la navigation sur l'environnement web (plan du site, guide, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil portfolio (type Mahara)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil pour la prise de recul sur l'apprentissage (métacognition) (analyse et planification)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil de bureautique (traitement de texte, tableur, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil pour les partages de documents et fichiers en ligne (Dropbox, iCloud, Google Drive, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil de dépôt des travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil pour l'évaluation diagnostique et formative (quiz, activités autocorrigés, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil pour la prise de notes fourni dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outil pour faciliter l'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

	Outil non disponible	Ne sais pas	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
Outil pour l'analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 11. Y a-t-il des outils non disponibles sur le site du cours que vous aimeriez avoir? \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui  
☐ Non

### 12. Parmi les outils pédagogiques qui ne sont pas présents dans le cours, lesquels souhaiteriez-vous avoir pour faciliter la réussite de vos étudiants?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Outil d'adaptation à des handicaps (ex. lecture assistée, visionneuse, etc.)  
☐ Outil d'adaptation à des troubles de santé mentale  
☐ Outil d'adaptation à des troubles de déficit d'adaptation  
☐ Outil pour la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.)  
☐ Outil de présentation ou d'aide à la navigation sur l'environnement web (plan du site, guide, etc.)  
☐ Outil portfolio (type Mahara)  
☐ Outil pour la prise de recul sur l'apprentissage (métacognition) (analyse et planification)  
☐ Outil de bureautique (traitement de texte, tableur, etc.)  
☐ Outil pour les partages de documents et fichiers en ligne (Dropbox, iCloud, Google Drive, etc.)  
☐ Outil de dépôt des travaux  
☐ Outil pour l'évaluation diagnostique et formative (quiz, activités autocorrigées, etc.)  
☐ Outil pour la prise de notes fourni dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.)  
☐ Outil pour faciliter l'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.)  
☐ Outil pour l'analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur)

### 13. Existe-t-il un autre outil non mentionné que vous souhaiteriez avoir pour faciliter la réussite de vos étudiants?

Veillez écrire votre réponse ici :

### Partie 3- Mode d'encadrement

#### 14. Par rapport au type d'encadrement offert dans le cours, auriez-vous voulu :

0 = Aucun changement (la situation me convient)

1= Une diminution

2= Une augmentation

3= Ne s'applique pas

Veuillez donner 9 réponses

	Individuel (intervenant- étudiant)	En groupe (intervenant- étudiants)	Entre pairs étudiants (groupe d'étudiants sans intervenant)
Présence physique (rencontre en face à face)			
En ligne synchrone (communication de manière simultanée)			
En ligne asynchrone (communication de manière différée)			

#### 15. Inscrivez tous commentaires pertinents concernant le mode d'encadrement ici:

Veuillez écrire votre réponse ici :

### Modalités de communication

#### 16. Ces outils de communication sont-ils utiles pour échanger avec vos étudiants, en tant qu'intervenant? \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Outil non disponible	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
Échanges par courriel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Échanges par appels téléphoniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Échanges par clavardage (chat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Échanges via forums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Échanges via des espaces d'écriture collaborative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Échanges par vidéoconférence, classe virtuelle, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Échanges par médias sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Rapport de recherche scientifique

	Outil non disponible	Pas utile	Peu utile	Plutôt utile	Très utile
Échanges en présence physique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**17. Considérez-vous que les échanges que vous avez avec vos étudiants dans le cadre de l'encadrement offert favorisent le développement d'un lien avec eux sur le plan de l'apprentissage? \***

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Je n'encadre pas d'étudiants, n'agissant qu'à titre de professeur responsable
- ☐ Ne s'applique pas
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ En accord

**18. Considérez-vous que les échanges que vous avez avec vos étudiants dans le cadre de l'encadrement offert favorisent leur persévérance dans le cours? \***

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Je n'encadre pas d'étudiants, n'agissant qu'à titre de professeur responsable
- ☐ Ne s'applique pas
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ En accord

**19. Indiquez la fréquence de la nature des interventions d'encadrement que vous réalisez dans le cours \***

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	NAP	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent
Cognitive (par rapport aux contenus du cours)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Méthodologique (aide à la rédaction, utilisation d'outil, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Administrative (gestion du cours, consignes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technique (technologie, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociale (animation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

	NAP	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent
Affective (empathie, soutien émotionnel, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Métacognitive (gestion des études, planification, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation de type sommatif (rétroactions sur les travaux, évaluation des travaux notés, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation de type formatif (travaux non notés)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluation diagnostique (test sur les connaissances ou analyse de compétences)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Partie 4 - Formation et suivi

**20. Avez-vous reçu une formation à l'encadrement d'étudiants à distance? Si oui, indiquez dans la case appropriée le nombre d'heures de cette formation. \***

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	0h	moins de 5h	5h-10h	11h-15h	16h-20h	Plus de 20h
Une formation créditée par un établissement d'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une formation non créditée à l'externe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une formation créditée par l'établissement dans lequel j'encadre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une formation non créditée par l'établissement dans lequel j'encadre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formation par un collègue (mentor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoformation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Rapport de recherche scientifique

### 21. Quelle(s) thématique(s) a (ont) été abordée(s) pendant votre (vos) formation(s) à l'encadrement des étudiants? \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	0h	moins de 5h	5h-10h	11h-15h	16h-20h	Plus de 20h
Contenu du cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correction des travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rétroaction des travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technologie(s) utilisée(s) dans le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soutien à l'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 22. En tant qu'intervenant dans le cours, lorsque vous avez des questions à propos des éléments suivants, quelles sources d'informations privilégiez-vous ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	NSP	Professeur(e) responsable du cours	Équipe technopédagogique	Soutien technique	Collègues	Direction de programme de laquelle je relève	Colloques ou formation en ligne	Recherche en ligne / lectures
Le contenu du cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les corrections des travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les rétroactions des travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'animation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La(les) technologie(s) utilisée(s) dans le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le soutien à l'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 23. Selon vous, quelle est l'importance de l'encadrement que vous assurez?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Je ne fais pas d'encadrement, n'agissant qu'à titre de professeur(e) responsable
- ☐ Les étudiants ne parviendraient pas à réussir le cours sans cet encadrement
- ☐ La plupart des étudiants ne parviendraient pas à réussir le cours sans cet encadrement
- ☐ La moitié des étudiants ne parviendraient pas à réussir le cours sans cet encadrement
- ☐ Quelques-uns des étudiants ne parviendraient pas à réussir le cours sans cet encadrement
- ☐ L'encadrement n'est pas nécessaire

### 24. A quelle fréquence réalisez-vous ces interventions d'encadrement suivantes : \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	NSP	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent
Appel téléphonique de démarrage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communications électroniques de démarrage (courriel, forum, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activités de type brise-glace (présentation, intérêts communs, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Séance de questions-réponses avant les examens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relance auprès des étudiants moins présents sur le site web de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rappel des informations importantes (dates, évaluations, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Section professeur responsable

Cette partie est réservée aux professeurs responsables.

### 25. Êtes-vous le professeur responsable du cours que vous avez sélectionné dans ce questionnaire? \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui
- ☐ Non

**26. Offrez-vous une formation à tous les nouveaux intervenants relativement à l'encadrement des étudiants dans vos cours?**

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Toujours
- ☐ Assez souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne s'applique pas, car j'encadre tous les étudiants de mes cours

**27. Êtes-vous le concepteur de ce cours?**

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui
- ☐ Non

**28. Depuis combien d'années concevez-vous des cours en ligne/hybride?**

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| <input type="radio"/> moins d'un (1) an | <input type="radio"/> 13 ans |
| <input type="radio"/> 1 an              | <input type="radio"/> 14 ans |
| <input type="radio"/> 2 ans             | <input type="radio"/> 15 ans |
| <input type="radio"/> 3 ans             | <input type="radio"/> 16 ans |
| <input type="radio"/> 4 ans             | <input type="radio"/> 17 ans |
| <input type="radio"/> 5 ans             | <input type="radio"/> 18 ans |
| <input type="radio"/> 6 ans             | <input type="radio"/> 19 ans |
| <input type="radio"/> 7 ans             | <input type="radio"/> 20 ans |
| <input type="radio"/> 8 ans             | <input type="radio"/> 21 ans |
| <input type="radio"/> 9 ans             | <input type="radio"/> 22 ans |
| <input type="radio"/> 10 ans            | <input type="radio"/> 23 ans |
| <input type="radio"/> 11 ans            | <input type="radio"/> 24 ans |
| <input type="radio"/> 12 ans            | <input type="radio"/> 25 ans |

## Rapport de recherche scientifique

**29. Avez-vous reçu une formation à la conception de cours en ligne? Si oui, indiquez dans la case appropriée le nombre d'heures de cette formation. \***

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	0h	moins de 5h	5h-10h	11h-15h	16h-20h	Plus de 20h
Une formation créditée par un établissement d'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une formation non créditée à l'externe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une formation créditée par l'établissement dans lequel j'encadre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une formation non créditée par l'établissement dans lequel j'encadre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formation par un collègue (mentor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoformation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**30. Quelle(s) thématique(s) a (ont) été abordée(s) pendant votre (vos) formation(s) à la conception de cours? \***

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	0h	moins de 5h	5h-10h	11h-15h	16h-20h	Plus de 20h
Communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technologie(s) utilisée(s) dans le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soutien à l'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestion d'équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procédures de conception d'un cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Annexe 7 - Les questions d'entrevue – Intervenants

**Objectif :** Déterminer les facteurs et logiques conduisant à l'abandon ou la persévérance dans les études en formation à distance et en ligne

#### Caractéristiques d'apprentissage (en groupe)

1. **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que vous considérez comme incontournables pour que les étudiants réussissent et persévèrent dans leurs études à distance et en ligne?**

Stratégie d'apprentissage : une activité initiée par l'étudiant visant l'apprentissage et destinée à influencer les processus cognitifs ou le processus métacognitif.

2. **Que devrait faire l'université pour aider les étudiants à développer leurs stratégies d'apprentissage?**

#### Organisation pédagogique (en groupe)

3. **Dans les moyens utilisés qui servent à élaborer le scénario pédagogique, parmi ceux-ci, lesquels sont nécessaires pour que les étudiants réussissent un cours en FADEL?**

- des aides à la navigation
- des activités d'apprentissage
- des activités d'évaluation
- des activités d'encadrement
- des contenus médiatisés : texte en PDF, HTML, Word; vidéo, voix numérique)
- des ressources méthodologiques pour persévérer dans vos études
- 

4. **Ces moyens répondent-ils aux attentes des étudiants?**

Organisation pédagogique inclut le choix de la plateforme de diffusion du contenu, les méthodes et les technologies pédagogiques utilisées, les moyens de communication, le degré d'autonomie et d'adaptation de l'apprentissage

5. **Que devrait faire l'université pour mieux répondre aux besoins des étudiants par rapport au scénario pédagogique des cours que vous encadrez?**

**Accompagnement académique (en groupe)**

**6. Quel type d'échanges pensez-vous que vos étudiants souhaitent dans leurs cours pour les aider à persévérer et réussir dans vos études?**

- les contenus du cours
- la rédaction des travaux (ex. consignes, notation)
- la planification et la gestion des études
- les rétroactions sur les travaux notés ou non notés
- la technologie
- les ressources méthodologiques
- les relations avec les autres (soutien social)
- le soutien émotionnel

**7. Quelles seraient les modalités (technologiques) d'échange à privilégier avec vos étudiants pour les soutenir dans leur persévérance aux études?**

- par courriel
- par appels téléphoniques
- par clavardage (chat)
- via forums
- des espaces d'écriture collaboratifs
- par vidéoconférence
- par médias sociaux
- en présence réelle

**Persévérance vs abandon (individuel)**

**8. Selon vous, quels sont les principaux atouts que les étudiants devraient avoir pour mener à terme leur programme d'études suivi en FADEL?**

**9. Quels sont les éléments qui pourraient amener les étudiants à interrompre leurs études dans la formule FADEL?**

**Le soutien à la persévérance dans les études (en groupe)**

**10. Pouvez-vous identifier les moyens et personnes mis à la disposition de vos étudiants par l'université pour les aider à persévérer dans leurs études?**

**11. Étant donné les moyens disponibles, avez-vous des recommandations à faire à l'université pour mettre en place d'autres initiatives susceptibles de favoriser la persévérance aux études des étudiants?**



**12. Vous sentez-vous bien outillés pour soutenir la persévérance aux études de vos étudiants?**

**Organisation personnelle et soutien social (en groupe)**

**13. Dans quelle mesure considérez-vous que les proches (famille, amis) des étudiants peuvent les aider à persévérer dans leurs études lorsqu'ils ont des difficultés?**

**14. Avez-vous d'autres points sur la persévérance aux études des étudiants en FADEL que vous aimeriez aborder?**

Merci pour votre participation

## Annexe 8 - L'analyse de la représentativité de la population

Représentativité de l'échantillon, selon le cours avec population étudiante de 2017 (avant grève) (tp= temps plein / CC= citoyen Canadien).

Les cases en jaunes indiquent les différences statistiques entre les groupes (T-test,  $p = 0.05$ )

Cours		Taille	Sexe	Statut	Langue maternelle	Âge moyen
C01	Population AUT2017	93 (100%)	28h/ 30%	89CC/ 95.7%	82fr/ 88%	33.5 ans
	Échantillon	46 (100%)	5h/ 10.9%	43CC/ 93.5%	42fr/ 91.3%	33.51 ans
DO1	Population AUT2017	190 (100%)	50h/ 26.3%	180CC/ 94.7%	178fr/ 93.7%	35.5 ans
	Échantillon	96 (100%)	31h/ 32.3%	88CC/ 91.67%	87fr/ 90.6%	32.59 ans
R01	Population AUT2017	96 (100%)	19h/ 19.8%	91CC/ 94.8%	90fr/ 93.75%	34.5 ans
	Échantillon	43 (100%)	5h/ 11.6%	42CC/ 97.7%	42fr/ 97.7%	33.56 ans
S01	Population AUT2017	126 (100%)	45h/ 35.7%	119CC/ 94.4%	114fr/ 90.48%	37.8 ans
	Échantillon	61 (100%)	17h/ 27.87%	56CC/ 91.8%	54fr/ 88.5%	35.72 ans
S02	Population AUT2017	31 (100%)	9h/ 29%	29CC/ 93.5%	28fr/ 90.3%	36.7 ans
	Échantillon	26 (100%)	10h/ 38.5%	26CC/ 100%	23fr/ 88.46%	34.88 ans
S03	Population AUT2017	21 (100%)	8h/ 38.1%	20CC/ 95.2%	21fr/ 100%	33.5 ans
	Échantillon	12 (100%)	1h/ 8.3%	12CC/ 100%	10fr/ 83.3%	31.17 ans
P01	Population AUT2017	87 (100%)	14h/ 16.1%	87/ 100%	85fr/ 97.7%	34.5 ans
	Échantillon	30 (100%)	2h/ 6.67%	28CC/ 93.3 %	29fr/ 96.7%	34.50 ans
A01	Population AUT2017	66 (100%)	20h/ 30.3%	64CC/ 96.96%	64fr/ 96.96%	35.5 ans
	Échantillon	15 (100%)	4h/ 26.7%	14CC/ 93.3%	15fr/ 100%	35.33 ans
R02	Population AUT2017	81 (100%)	8h/ 9.87%	77CC/ 95%	79fr/ 97.5%	33.6 ans
	Échantillon	29 (100%)	7h/ 24.1%	29CC/ 100%	27fr/ 93.1%	34.86 ans
A02	Population AUT2017	53 (100%)	24h/ 45.3%	50CC/ 94.3%	52fr/ 98.1%	31.5 ans
	Échantillon	6 (100%)	1h/ 16.67%	5CC/ 83.3%	5fr/ 83.3%	32.20 ans
D02	Population AUT2017	99 (100%)	43h/ 43.43%	90CC/ 90.9%	92fr/ 92.92%	32.8 ans
	Échantillon	17 (100%)	6h/ 35.3%	17CC/ 100%	15fr/ 88.2%	31.88 ans
S04	Population AUT2017	52 (100%)	14h/ 26.9%	49CC/ 94.2%	48fr/ 92.3%	32.5 ans
	Échantillon	15 (100%)	5h/ 33.33%	15CC/ 100%	15fr/ 100%	35.67 ans
S05	Population AUT2017	85 (100%)	18h/ 21.17%	82CC/ 96.5%	76fr/ 89.4%	37.6 ans
	Échantillon	44 (100%)	3h/ 6.8%	43CC/ 97.7%	35fr/ 79.5%	35.16 ans
H01	Population AUT2017	27 (100%)	7h/ 25.9%	23CC/ 85.2%	26fr/ 96.3%	35 ans
	Échantillon	5 (100%)	1h/ 20%	5CC/ 100%	5fr/ 100%	40.25 ans
C02	Population AUT2017	106 (100%)	14h/ 13.2%	93CC/ 87.7%	98fr/ 92.5%	35.8 ans
	Échantillon	72 (100%)	9h/ 12.5%	68CC/ 94.4%	68fr/ 94.4%	36.01 ans
E01	Population AUT2017	17 (100%)	5h/ 29.4%	17CC/ 100%	17fr/ 100%	37.5 ans
	Échantillon	26 (100%)	6h/ 23%	26CC/ 100%	20fr/ 76.9%	36.35 ans
A03	Population AUT2017	451 (100%)	105h/ 23.3%	414CC/ 91.8%	416fr/ 92.2%	34 ans
	Échantillon	150 (100%)	32h/ 21.33%	142CC/ 94.7%	142fr/ 94.7%	34.04 ans
S06	Population AUT2017	434 (100%)	135h/ 31.1%	408CC/ 94%	397fr/ 91.5%	34.8 ans
	Échantillon	91 (100%)	28h/ 30.8%	84CC/ 92.3%	83fr/ 91.2%	35.14 ans
M01	Population AUT2017	86 (100%)	31h/ 36%	81CC/ 94%	79fr/ 91.9%	34 ans
	Échantillon	7 (100%)	1h/ 14.3%	7CC/ 100%	5fr/ 71.4%	35.57 ans

## Rapport de recherche scientifique

Cours		Taille	Présence handicap	Nbre crédits complétés	Régime d'études
<b>C01</b>	Population AUT2017	93 (100%)	4 / 4.3%	22.1	15 tp/ 16.13%
	Échantillon	46 (100%)	2/ 4.35%	26	11 tp/ 23.9%
<b>DO1</b>	Population AUT2017	190 (100%)	6/ 3.15%	25	46 tp/ 24.21%
	Échantillon	96 (100%)	2/ 2.08%	22	25 tp/ 26%
<b>R01</b>	Population AUT2017	96 (100%)	2/ 2%	27.13	20 tp/ 20.8%
	Échantillon	43 (100%)	4/ 9.3%	22	8 tp/ 18.6%
<b>S01</b>	Population AUT2017	126 (100%)	2/ 6.45%	20.17	14 tp/ 11.11%
	Échantillon	61 (100%)	0/ 0%	22	10 tp/ 16.4%
<b>S02</b>	Population AUT2017	31 (100%)	2/ 6.45%	21.84	4 tp/ 12.9%
	Échantillon	26 (100%)	0/ 0%	31	3 tp/ 11.5%
<b>S03</b>	Population AUT2017	21 (100%)	2/ 9.5%	24.57	4 tp/ 19%
	Échantillon	12 (100%)	0/ 0%	27	1 tp/ 8.33%
<b>P01</b>	Population AUT2017	87 (100%)	6/ 6.9%	18.5	14 tp/ 16.1%
	Échantillon	30 (100%)	4/ 13.34%	10	10 tp/ 33.3%
<b>A01</b>	Population AUT2017	66 (100%)	0/ 0%	34.29	50 tp/ 75.75%
	Échantillon	15 (100%)	0/ 0%	31	1 tp/ 6.7%
<b>R02</b>	Population AUT2017	81 (100%)	6/ 7.4%	32	24 tp/ 29.6%
	Échantillon	29 (100%)	1/ 3.45%	34	6 tp/ 20.7%
<b>A02</b>	Population AUT2017	53 (100%)	2/ 3.8%	26.28	4 tp/ 7.5%
	Échantillon	6 (100%)	0/ 0%	54	1 tp/ 16.7%
<b>D02</b>	Population AUT2017	99 (100%)	3/ 3.03%	18.94	12 tp/ 12.12%
	Échantillon	17 (100%)	0/ 0%	26	3 tp/ 11.8%
<b>S04</b>	Population AUT2017	52 (100%)	2/ 3.8%	53.17	12 tp/ 23.07%
	Échantillon	15 (100%)	0/ 0%	66	1 tp/ 6.67%
<b>S05</b>	Population AUT2017	85 (100%)	3/ 3.5%	26.44	10 tp/ 11.8%
	Échantillon	44 (100%)	2/ 4.54%	17	2 tp/ 4.5%
<b>H01</b>	Population AUT2017	27 (100%)	0/ 0%	12.22	2 tp/ 7.4%
	Échantillon	5 (100%)	0/ 0%	35	0 tp/ 0%
<b>C02</b>	Population AUT2017	106 (100%)	3/ 2.8%	26.35	22 tp/ 20.75%
	Échantillon	72 (100%)	3/ 4.17%	17	6 tp/ 8.33%
<b>E01</b>	Population AUT2017	17 (100%)	1/ 5.9%	11.76	5 tp/ 29.4%
	Échantillon	26 (100%)	8/ 30.77%	13	8 tp/ 30.8%
<b>A03</b>	Population AUT2017	451 (100%)	15/ 3.3%	16.25	73 tp/ 16.18%
	Échantillon	150 (100%)	6/ 4%	12	27 tp/ 18%
<b>S06</b>	Population AUT2017	434 (100%)	15/ 3.45%	15.4	62 tp/ 14.3%
	Échantillon	91 (100%)	3/ 3.3%	11	13 tp/ 14.3%
<b>M01</b>	Population AUT2017	86 (100%)	1/ 1.2%	26.19	11 tp/ 12.8%
	Échantillon	7 (100%)	0/ 0%	37	2 tp/ 28.6%

### Annexe 9 – L'analyse factorielle des caractéristiques personnelles par rapport à l'abandon du cours

Pattern Matrix<sup>a,b</sup>

	Factor						
	1	2	3	4	5	6	7
statut	1.017						
diplome étranger	-.468	-.754					
langue		.406					-.329
type de programme		.317					
genre			.926				
jugement situation financiere							
situation familiale				.880			
état civil				.675			-.398
scolarité mère					.760		
scolarité père					.652		
Handicap selon registraire						.701	
distance							
heure de travail par semaine							
diplome atteint							
Cluster des cours							.423

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

b. Only cases for which abandon oui ou non = 1 are used in the analysis phase.

**Total Variance Explained<sup>a</sup>**

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings <sup>b</sup>
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	2.150	14.336	14.336	1.423	9.485	9.485	1.439
2	1.976	13.172	27.508	1.284	8.558	18.043	1.123
3	1.444	9.624	37.132	1.285	8.570	26.613	1.033
4	1.315	8.765	45.897	1.229	8.195	34.808	1.471
5	1.200	8.002	53.899	.897	5.982	40.789	1.194
6	1.132	7.546	61.446	.604	4.029	44.818	.700
7	1.053	7.017	68.463	.414	2.758	47.576	.772
8	.897	5.983	74.446				
9	.789	5.258	79.704				
10	.725	4.835	84.539				
11	.692	4.614	89.153				
12	.552	3.678	92.831				
13	.483	3.218	96.049				
14	.349	2.325	98.374				
15	.244	1.626	100.000				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. Only cases for which abandon oui ou non = 1 are used in the analysis phase.

b. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

**KMO and Bartlett's Test<sup>a</sup>**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.505
Approx. Chi-Square		290.399
Bartlett's Test of Sphericity	df	105
	Sig.	.000

a. Only cases for which abandon oui ou non = 1 are used in the analysis phase.

**Annexe 10 - L'analyse des Alpha Cronbach****Stratégies de prévoyance**

Reliability Statistics							
Cronbach's Alpha		Cronbach's Alpha Based on Standardized Items			N of Items		
.754		.783			16		
Summary Item Statistics							
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	4.087	2.418	4.668	2.249	1.930	.312	16

Item-Total Statistics					
Stratégies de prévoyance	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Avoir un diplôme universitaire est très important pour moi	60.73	41.394	.145	.070	.756
Je rédige un plan avant de produire un texte ou une présentation orale	61.57	35.726	.403	.414	.737
Je planifie les périodes de travail en fonction des moments où je suis le plus productif	61.23	37.357	.464	.304	.731
Avant de commencer à étudier, je planifie le travail à réaliser	61.19	38.166	.398	.278	.737
Je prépare mes examens plusieurs jours à l'avance	61.19	38.305	.343	.244	.742
J'effectue une recherche d'information avant de réaliser une production orale ou écrite	61.26	36.862	.324	.377	.747
Je me sens capable de progresser régulièrement	61.06	37.824	.600	.549	.726
Je prends des initiatives dans mes études afin de m'assurer de bien réussir	61.03	38.459	.494	.335	.733
J'ai confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces	61.06	38.161	.530	.543	.730
Je me sens capable de bien réussir mes examens et travaux	60.95	39.241	.463	.470	.737
Je me sens capable de respecter les échéances d'envoi des travaux et devoirs	61.14	37.804	.474	.389	.732
Je suis en mesure de me fixer un horaire d'étude et de le respecter	61.36	37.361	.498	.491	.729

Item-Total Statistics					
Stratégies de prévoyance	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Je me sens en mesure de solliciter les personnes à l'université (professeur, tuteur, etc.) pour obtenir des conseils ou de l'aide pour mieux m'orienter dans mes études.	61.23	37.989	.406	.223	.737
Je suis capable de participer lors des échanges prévus dans un cours	62.18	34.628	.326	.167	.756
Je suis animé d'un désir de connaître et de comprendre de nouveaux contenus dans mes cours	60.73	40.667	.288	.258	.747
Je suis mes cours parce qu'ils sont obligatoires, mais ils ne m'intéressent aucunement	62.97	44.637	-.213	.155	.784

### Stratégies de planification

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.653	.663	21

#### Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3.601	2.241	4.322	2.081	1.928	.441	21

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Je suis capable de maintenir mon attention et ma concentration convenablement	71.69	49.821	.276	.359	.638
J'ai de la difficulté à me concentrer dans ce cours	72.59	55.971	-.232	.297	.689
Je réussis à me mettre au travail sans difficulté particulière	71.73	49.645	.280	.374	.637
Le fait de suivre des cours à distance est un atout pour mieux me concentrer sur mes études	71.40	50.962	.150	.154	.649
J'ai de la difficulté à commencer un devoir ou un travail dans mes cours	72.75	55.383	-.195	.289	.683
J'ai une écoute active (en prenant des notes, etc.) lors du visionnement d'une vidéo ou lorsque j'assiste à une rencontre virtuelle	71.82	46.489	.341	.203	.627
Je cible l'information pertinente à retenir lorsque je fais des lectures à l'aide d'un marqueur ou du soulignement	71.29	48.815	.329	.200	.632
Je reformule dans mes propres mots ce que je viens d'apprendre	71.47	49.406	.367	.311	.631
Je schématise les notions à apprendre en divisant les grands thèmes en sous-thèmes qui eux-mêmes sont divisés en sous-sous-thèmes	71.88	47.241	.415	.326	.621
Je synthétise ce que j'ai lu en faisant des liens entre les idées et les concepts	71.58	48.244	.406	.388	.625
Lorsque j'ai affaire à une tâche difficile, je la divise en plusieurs petites tâches	71.45	50.207	.243	.154	.641
Je rédige des résumés structurés de ce que j'étudie	71.88	46.485	.409	.299	.619



## Rapport de recherche scientifique

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Je crée une ambiance susceptible de faciliter mes apprentissages (musique, se rendre à la bibliothèque, aménager un lieu de travail, etc.)	71.30	49.421	.338	.205	.633
Normalement, je ressens des peurs ou des craintes lorsque je réalise des activités d'apprentissage	72.39	51.989	.043	.411	.662
Je me sens normalement tendu ou sous pression pendant mes études	72.30	51.617	.077	.444	.658
J'évalue le temps nécessaire à consacrer à mes travaux de façon à ne pas accuser de retard	71.48	49.022	.321	.260	.633
Je réalise les activités selon les échéanciers prévus dans le cours	71.68	49.496	.195	.218	.646
Lorsque j'en ai besoin, je cherche de l'aide auprès d'autres étudiants	73.10	44.681	.421	.619	.614
Je communique avec d'autres étudiants lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages	73.37	45.705	.377	.627	.621
Je communique avec des intervenants (professeur, tuteur, etc.) lorsque j'en ai besoin pour me soutenir dans mes apprentissages	71.80	48.278	.290	.147	.634
J'ai quelques bons amis ou connaissances à l'université avec qui je peux discuter	73.35	49.146	.137	.116	.658

### Stratégies de réflexion

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.541	.555	19

#### Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3.699	1.813	4.700	2.887	2.593	.906	19

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Mes résultats scolaires me satisfont	66.31	24.493	.253	.248	.511
Je suis satisfait de ma décision d'étudier à l'université	65.65	26.047	.276	.269	.515
Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire	66.23	23.738	.310	.213	.497
Je remets en question mes méthodes de travail lorsque mes résultats ne sont pas à la hauteur de mes attentes	66.27	25.296	.175	.105	.528
Je suis apte à gérer le stress imposé par la vie universitaire	66.13	25.272	.300	.331	.507
Je vérifie que mes travaux répondent bien au sujet ou consignes avant de les remettre	65.59	26.466	.283	.154	.518
J'applique des stratégies pour vérifier si j'ai bien compris la matière	66.29	24.784	.406	.251	.492
Je fais des exercices pour m'assurer de ma compréhension	66.00	25.819	.238	.183	.517
Je suis satisfait des activités proposées par mon université en dehors des cours	68.47	24.837	.123	.065	.548
Mon choix de cours correspond à mes intérêts ou exigences professionnels	65.68	26.779	.195	.290	.526
Je vois le lien entre mes cours et la pratique professionnelle exercée ou envisagée	65.80	26.038	.238	.235	.518
Je doute de la pertinence des cours qui me sont offerts	67.99	28.930	-.147	.237	.570

## Rapport de recherche scientifique

---

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Habituellement, je suis satisfait de ce que je réalise dans mes cours	65.92	25.136	.415	.387	.495
J'ai du plaisir à suivre mon (mes) cours en ligne	66.01	25.469	.313	.322	.507
J'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans les cours à l'université	68.02	28.803	-.130	.182	.568
J'aurais souhaité étudier dans une autre université	67.86	28.399	-.098	.132	.578
Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard	68.01	29.204	-.182	.119	.576
Je cherche à réduire mes symptômes liés au stress en essayant différentes stratégies	66.55	24.412	.264	.163	.509
Je gère bien le mauvais stress, c'est-à-dire de façon à ce qu'il ne nuise pas à mes études	66.36	25.307	.286	.279	.508

## Annexe 11 – Les stratégies d'apprentissage les plus utilisées par les répondants selon les trois phases de Zimmerman

Tableau 11.1. Stratégies d'apprentissage de prévoyance/planification les plus utilisées par les répondants (n=791)

Stratégies de prévoyance (9 sur 16)	Ne s'applique pas	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Avoir un diplôme universitaire est très important pour moi	2 / .3%	11 / 1.4%	29 / 3.7%	164 / 20.7%	585 / 74%
		5		94,7	
Je me sens capable de progresser régulièrement	0 / 0%	10 / 1.3%	47 / 5.9%	406 / 51.3%	328 / 41.5%
		7,2		92,8	
Je prends des initiatives dans mes études afin de m'assurer de bien réussir	4 / .5%	6 / .8%	43 / 5.4%	383 / 48.4%	355 / 44.9%
		6,2		93,3	
J'ai confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces	1 / .1%	10 / 1.3%	54 / 6.8%	388 / 49.1%	338 / 42.7%
		8,1		91,8	
Je me sens capable de bien réussir mes examens et travaux	1 / .1%	3 / .4%	24 / 3%	383 / 48.4%	380 / 48%
		3,4		96,4	
Je me sens capable de respecter les échéances d'envoi des travaux et devoirs	2 / .3	24 / 3%	85 / 10.7%	341 / 43.1%	339 / 42.9%
		11,0		86,0	
Je me sens en mesure de solliciter les personnes à l'université (professeur, tuteur, etc.) pour obtenir des conseils ou de l'aide pour mieux m'orienter dans mes études.	10 / 1.3%	29 / 3.7%	87 / 11%	359 / 45.4%	306 / 38.7%
		14,7		84,1	
Je suis animé d'un désir de connaître et de comprendre de nouveaux contenus dans mes cours	1 / .1%	4 / .5	14 / 1.8%	221 / 27.9%	551 / 69.7%
		2,3		97,6	
Je suis mes cours parce qu'ils sont obligatoires, mais ils ne m'intéressent aucunement (inversé)	42 / 5.3%	472 / 59.7%	200 / 25.3%	58 / 7.3%	19 / 2.4%
		85,0		9,7	
Jaune = énoncé inversé (codage inversé)					

## Rapport de recherche scientifique

Tableau 11.2. Stratégies d'apprentissage de performance les plus utilisées par les répondants (n=791)

Stratégies de performance (5 sur 21)	Ne s'applique pas	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Je cible l'information pertinente à retenir lorsque je fais des lectures à l'aide d'un marqueur ou du soulignement	5 /.6%	37 / 4.7%	71 / 9%	263 / 33.2%	415 / 52.5%
		13,7		85,7	
J'ai une écoute active (en prenant des notes, etc.) lors du visionnement d'une vidéo ou lorsque j'assiste à une rencontre virtuelle	74 / 9.4%	39 / 4.9%	111 / 14%	315 / 39.8%	252 / 31.9%
		12,8		88,4	
Lorsque j'ai affaire à une tâche difficile, je la divise en plusieurs petites tâches	6 /.8%	22 /2.8%	92 /11.6%	386 / 48.8%	285 /36%
		14,4		84,8	
Je crée une ambiance susceptible de faciliter mes apprentissages (musique, se rendre à la bibliothèque, aménager un lieu de travail, etc.)	3 /.4%	18 /2.3%	67 /8.5%	342 /43.2%	361 /45.6%
		10,8		88,8	
J'évalue le temps nécessaire à consacrer à mes travaux de façon à ne pas accuser de retard	3 / .4%	36 /4.6%	113 /14.3%	337 / 42.6%	302 /38.2%
		18,9		80,8	
Jaune = énoncé inversé (codage inversé)					

## Rapport de recherche scientifique

Tableau 11.3. Stratégies d'apprentissage de réflexion les plus utilisées par les répondants (n=791)

Stratégies de réflexion (12 sur 19)	Ne s'applique pas	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Je suis satisfait de ma décision d'étudier à l'université	8 / 1%	4 / .5%	17 / 2.1%	213 / 26.9%	549 / 69.4%
		2,6		96,3	
Je suis apte à gérer le stress imposé par la vie universitaire	16 / 2%	7 / .9%	82 / 10.4%	415 / 52.5%	271 / 34.3%
		11,3		86,8	
Je vérifie que mes travaux répondent bien au sujet ou consignes avant de les remettre	4 / .5%	1 / .1%	4 / .5%	210 / 26.5%	572 / 72.3%
		0,6		98,8	
J'applique des stratégies pour vérifier si j'ai bien compris la matière	6 / .8%	17 / 2.1%	131 / 16.6%	459 / 58%	178 / 22.5%
		18,7		80,5	
Je fais des exercices pour m'assurer de ma compréhension	4 / .5%	23 / 2.9%	67 / 8.5%	343 / 43.4%	354 / 44.8%
		11,4		88,2	
Mon choix de cours correspond à mes intérêts ou exigences professionnels	1 / .1%	3 / .4%	28 / 3.5%	245 / 31%	514 / 65%
		3,9		96	
Je vois le lien entre mes cours et la pratique professionnelle exercée ou envisagée	4 / .5%	10 / 1.3%	54 / 6.8%	251 / 31.7%	472 / 59.7%
		8,1		91,4	
Je doute de la pertinence des cours qui me sont offerts (inversé)	34 / 4.3%	549 / 69.4%	156 / 19.7%	47 / 5.9%	5 / .6%
		89,1		6,5	
Habituellement, je suis satisfait de ce que je réalise dans mes cours	5 / .6%	6 / .8%	33 / 4.2%	401 / 50.7%	346 / 43.7%
		5,0		94,4	
J'ai du plaisir à suivre mon (mes) cours en ligne	6 / .8%	13 / 1.6%	58 / 7.3%	397 / 50.2%	317 / 40.1%
		8,9		90,3	
J'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans les cours à l'université (inversé)	33 / 4.2%	575 / 72.7%	134 / 16.9%	37 / 4.7%	12 / 1.5%
		89,6		6,2	
Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard (inversé)	33 / 4.2%	572 / 72.3%	130 / 16.4%	44 / 5.6%	12 / 1.5%
		88,7		7,1	
Jaune = énoncé inversé (codage inversé)					

### Annexe 12 - Les outils pédagogiques absents du cours

Énoncé - Outil proposé (n=98)	Désire l'outil (en%)	Ne désire pas l'outil (en%)	n
Outil proposé : Outil pour l'analyse de contenu et la planification d'activités (carte conceptuelle, schéma intégrateur)	97.37%	2.63%	38
Outil proposé : Outil pour la prise de recul sur l'apprentissage (métacognition) (analyse et planification)	94.29%	5.71%	35
Outil proposé : Outil pour la prise de notes fourni dans le cadre du cours (bloc-notes, cahiers, etc.)	94.29%	2.86%	35
Outil proposé : Outil pour l'évaluation diagnostique et formative (quiz, activités autocorrigés, etc.)	90.32%	6.45%	31
Outil proposé : Outil pour faciliter l'écriture collaborative (blogue, wiki, etc.)	100.00%	0.00%	27
Outil proposé : Outil d'adaptation à des troubles de déficit d'adaptation	95.65%	4.35%	23
Outil proposé : Outil pour la gestion des études (calendrier, feuille de route, liste de tâches, etc.)	90.48%	9.52%	21
Outil proposé : Outil de bureautique (traitement de texte, tableur, etc.)	94.74%	5.26%	19
Outil proposé : Outil d'adaptation à des handicaps (ex. lecture assistée, visionneuse, etc.)	84.62%	15.38%	13
Outil proposé : Outil portfolio (type Mahara)	92.31%	7.69%	13
Outil proposé : Outil d'adaptation à des troubles de santé mentale	91.67%	8.33%	12
Outil proposé : Outil de présentation ou d'aide à la navigation sur l'environnement web (plan du site, guide, etc.)	72.73%	27.27%	11
Outil proposé : Outil pour les partages de documents et fichiers en ligne (Dropbox, iCloud, Google Drive, etc.)	81.82%	9.09%	11
Outil proposé : Outil de dépôt des travaux	100.00%	0.00%	6

## Annexe 13 - L'analyse des profils-types en encadrement

### Post-Hoc- Multiple comparaison

#### Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Cluster des cours	(J) Cluster des cours	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
En ligne asynchrone (communication de manière différée) / En groupe (intervenant-étudiants)	1.00	2.00	.061	.181	.997	-.43	.56
		3.00	-.122	.146	.919	-.52	.28
		4.00	.109	.184	.977	-.39	.61
		5.00	.241	.164	.583	-.21	.69
	2.00	1.00	-.061	.181	.997	-.56	.43
		3.00	-.184	.141	.691	-.57	.20
		4.00	.047	.180	.999	-.45	.54
		5.00	.180	.160	.793	-.26	.62
	3.00	1.00	.122	.146	.919	-.28	.52
		2.00	.184	.141	.691	-.20	.57
		4.00	.231	.145	.506	-.17	.63
		5.00	.364*	.119	.020	.04	.69
	4.00	1.00	-.109	.184	.977	-.61	.39
		2.00	-.047	.180	.999	-.54	.45
		3.00	-.231	.145	.506	-.63	.17
		5.00	.133	.164	.927	-.31	.58
	5.00	1.00	-.241	.164	.583	-.69	.21
		2.00	-.180	.160	.793	-.62	.26
		3.00	-.364*	.119	.020	-.69	-.04
		4.00	-.133	.164	.927	-.58	.31



## Rapport de recherche scientifique

*Cluster des cours \* En ligne asynchrone (communication de manière différée) / En groupe (intervenant-étudiants) Crosstabulation*

			Aucun changement (la situation me convient)	Une diminution	Une augmentation	Ne s'applique pas	
Cluster des cours	1.00	Count	57	2	16	15	90
		Expected Count	58.9	1.8	11.9	17.5	90.0
	2.00	Count	68	0	10	20	98
		Expected Count	64.1	2.0	12.9	19.0	98.0
	3.00	Count	213	10	53	80	356
		Expected Count	232.8	7.2	46.9	69.0	356.0
	4.00	Count	62	2	13	14	91
		Expected Count	59.5	1.8	12.0	17.6	91.0
	5.00	Count	116	2	12	24	154
		Expected Count	100.7	3.1	20.3	29.9	154.0
	Total	Count	516	16	104	153	789
		Expected Count	516.0	16.0	104.0	153.0	789.0

### Interprétation :

$(F_{(791,4)} = 2.547; p = .038)$

Différence significative aux cours-types 3 et 5. (Tukey = .02)

Les étudiants du cours-type 3 désirent une plus grande augmentation de l'encadrement en ligne asynchrone (communication de manière différée) / En groupe (intervenant-étudiants) comparativement aux étudiant du cours-type 5.

delais réponses	1.00	2.00	-.020	.066	.998	-.20	.16
		3.00	-.112	.054	.220	-.26	.03
		4.00	-.143	.067	.214	-.33	.04
		5.00	-.171*	.060	.038	-.34	-.01
	2.00	1.00	.020	.066	.998	-.16	.20
		3.00	-.093	.052	.376	-.23	.05
		4.00	-.123	.066	.336	-.30	.06
		5.00	-.151	.059	.075	-.31	.01
	3.00	1.00	.112	.054	.220	-.03	.26
		2.00	.093	.052	.376	-.05	.23
		4.00	-.030	.053	.980	-.18	.12
		5.00	-.058	.044	.672	-.18	.06
	4.00	1.00	.143	.067	.214	-.04	.33
		2.00	.123	.066	.336	-.06	.30
		3.00	.030	.053	.980	-.12	.18
		5.00	-.028	.060	.990	-.19	.14
	5.00	1.00	.171*	.060	.038	.01	.34
		2.00	.151	.059	.075	-.01	.31
		3.00	.058	.044	.672	-.06	.18
		4.00	.028	.060	.990	-.14	.19

### Interprétation :

( $F_{(791,2)} = 3.063$ ;  $p = .016$ )

Différence significative aux cours-types 1 et 5. (Tukey = .038)

Les étudiants du cours-type 5 sont en moyenne plus insatisfaits par **le délai dans les réponses** de leur tuteur/professeur comparativement aux étudiants du cours-type 1.

Échanges par courriel	1.00	2.00	-.988*	.238	.000	-1.64	-.34
		3.00	-.371	.192	.302	-.90	.15
		4.00	-.689*	.242	.036	-1.35	-.03
		5.00	-.441	.216	.247	-1.03	.15
	2.00	1.00	.988*	.238	.000	.34	1.64
		3.00	.617*	.186	.008	.11	1.13
		4.00	.299	.237	.715	-.35	.95
		5.00	.547	.210	.071	-.03	1.12
	3.00	1.00	.371	.192	.302	-.15	.90
		2.00	-.617*	.186	.008	-1.13	-.11
		4.00	-.318	.191	.456	-.84	.20
		5.00	-.070	.157	.992	-.50	.36
	4.00	1.00	.689*	.242	.036	.03	1.35
		2.00	-.299	.237	.715	-.95	.35
		3.00	.318	.191	.456	-.20	.84
		5.00	.248	.215	.778	-.34	.84
	5.00	1.00	.441	.216	.247	-.15	1.03
		2.00	-.547	.210	.071	-1.12	.03
		3.00	.070	.157	.992	-.36	.50
		4.00	-.248	.215	.778	-.84	.34

### Interprétation :

( $F_{(791,5)} = 5.099; p < .001$ )

Différence significative entre les clusters 1 et 2 (.001), 1 et 4 (.036) et 2 et 3 (.008)

Les étudiants du cours-type 1 trouvent en moyenne plus utile les échanges **par courriel** que les étudiants des cours-types 2 et 4.

Les étudiants du cours-type 2 trouvent en moyenne plus utile les échanges par courriel que les étudiants du cours-type 3.

Échanges via des espaces d'écriture collaboratifs	1.00	2.00	.743*	.190	.001	.22	1.26
		3.00	.412	.154	.058	-.01	.83
		4.00	.408	.194	.218	-.12	.94
		5.00	.801*	.173	.000	.33	1.27
	2.00	1.00	-.743*	.190	.001	-1.26	-.22
		3.00	-.331	.149	.170	-.74	.07
		4.00	-.335	.190	.393	-.85	.18
		5.00	.058	.168	.997	-.40	.52
	3.00	1.00	-.412	.154	.058	-.83	.01
		2.00	.331	.149	.170	-.07	.74
		4.00	-.004	.153	1.000	-.42	.41
		5.00	.390*	.126	.017	.05	.73
	4.00	1.00	-.408	.194	.218	-.94	.12
		2.00	.335	.190	.393	-.18	.85
		3.00	.004	.153	1.000	-.41	.42
		5.00	.394	.172	.150	-.08	.86
	5.00	1.00	-.801*	.173	.000	-1.27	-.33
		2.00	-.058	.168	.997	-.52	.40
		3.00	-.390*	.126	.017	-.73	-.05
		4.00	-.394	.172	.150	-.86	.08

### Interprétation :

( $F_{(791,5)} = 6.717; p < .001$ )

Différence significative entre les cours-types 1 et 2 (.001), 1 et 5 (.001) et 3 et 5 (.017).

Les étudiants du cours-type 1 trouvent en moyenne plus utile les échanges via **les espaces d'écriture collaborative** comparativement aux étudiants des cours-types 2 et 5.

Les étudiants du cours-type 3 trouvent en moyenne plus utile les échanges via les espaces d'écriture collaboratifs comparativement aux étudiants du cours-type 5.

## Rapport de recherche scientifique

Échanges via forums	1.00	2.00		-.098	.146	.962	-.50	.30
		3.00		.084	.118	.954	-.24	.41
		4.00		-.726*	.149	.000	-1.13	-.32
		5.00		.139	.133	.834	-.22	.50
	2.00	1.00		.098	.146	.962	-.30	.50
		3.00		.183	.114	.494	-.13	.49
		4.00		-.627*	.145	.000	-1.02	-.23
		5.00		.237	.129	.350	-.11	.59
	3.00	1.00		-.084	.118	.954	-.41	.24
		2.00		-.183	.114	.494	-.49	.13
		4.00		-.810*	.117	.000	-1.13	-.49
		5.00		.055	.096	.980	-.21	.32
	4.00	1.00		.726*	.149	.000	.32	1.13
		2.00		.627*	.145	.000	.23	1.02
		3.00		.810*	.117	.000	.49	1.13
		5.00		.865*	.132	.000	.50	1.23
	5.00	1.00		-.139	.133	.834	-.50	.22
		2.00		-.237	.129	.350	-.59	.11
		3.00		-.055	.096	.980	-.32	.21
		4.00		-.865*	.132	.000	-1.23	-.50

### Interprétation :

( $F_{(791,5)} = 13.471$ ;  $p < .001$ )

Différence significative entre les clusters 4 et 1 (.001), 4 et 2 (.001), 4 et 3 (.001) et 4 et 5 (.001).

Les étudiants du cours-type 4 trouvent en moyenne plus utile les échanges via **forums** comparativement à tous les autres étudiants des autres cours-types.

Échanges par vidéoconférence	1.00	2.00	.316	.149	.214	-.09	.72
		3.00	.114	.121	.880	-.22	.44
		4.00	.205	.152	.662	-.21	.62
		5.00	.375	.136	.046	.00	.75
	2.00	1.00	-.316	.149	.214	-.72	.09
		3.00	-.202	.117	.413	-.52	.12
		4.00	-.111	.149	.945	-.52	.30
		5.00	.059	.132	.992	-.30	.42
	3.00	1.00	-.114	.121	.880	-.44	.22
		2.00	.202	.117	.413	-.12	.52
		4.00	.091	.120	.943	-.24	.42
		5.00	.262	.099	.062	-.01	.53
	4.00	1.00	-.205	.152	.662	-.62	.21
		2.00	.111	.149	.945	-.30	.52
		3.00	-.091	.120	.943	-.42	.24
		5.00	.171	.135	.714	-.20	.54
	5.00	1.00	-.375	.136	.046	-.75	.00
		2.00	-.059	.132	.992	-.42	.30
		3.00	-.262	.099	.062	-.53	.01
		4.00	-.171	.135	.714	-.54	.20

### Interprétation :

$(F_{(791,5)} = 2.914; p = .021)$

Différence significative entre les clusters 1 et 5 (.046).

Les étudiants du cours-type 1 trouvent en moyenne plus utile les échanges par **vidéoconférence** comparativement aux étudiants du cours-type 5.

Sociale (animation, etc.)	1.00	2.00	.568	.215	.063	-.02	1.15
		3.00	.370	.173	.207	-.10	.84
		4.00	.322	.219	.579	-.28	.92
		5.00	.587*	.195	.023	.05	1.12
	2.00	1.00	-.568	.215	.063	-1.15	.02
		3.00	-.198	.168	.762	-.66	.26
		4.00	-.246	.214	.781	-.83	.34
		5.00	.019	.190	1.000	-.50	.54
	3.00	1.00	-.370	.173	.207	-.84	.10
		2.00	.198	.168	.762	-.26	.66
		4.00	-.048	.173	.999	-.52	.42
		5.00	.217	.142	.544	-.17	.60
	4.00	1.00	-.322	.219	.579	-.92	.28
		2.00	.246	.214	.781	-.34	.83
		3.00	.048	.173	.999	-.42	.52
		5.00	.264	.194	.654	-.27	.80
	5.00	1.00	-.587*	.195	.023	-1.12	-.05
		2.00	-.019	.190	1.000	-.54	.50
		3.00	-.217	.142	.544	-.60	.17
		4.00	-.264	.194	.654	-.80	.27

### Interprétation :

$(F_{(791,5)} = 2.696; p = .03)$

Différence significative entre les cours-types 1 et 5 (.023).

Les étudiants du cours-type 1 sont en moyenne plus satisfaits de leurs **échanges sociaux** avec leur intervenant comparativement aux étudiants du cours-type 5.

Affective (empathie, soutien émotionnel, etc.)	1.00	2.00	.472	.222	.211	-.14	1.08
	3.00	3.00	.615*	.180	.006	.12	1.11
		4.00	.478	.226	.215	-.14	1.10
		5.00	.540	.202	.059	-.01	1.09
	2.00	1.00	-.472	.222	.211	-1.08	.14
		3.00	.143	.174	.924	-.33	.62
		4.00	.006	.222	1.000	-.60	.61
		5.00	.068	.197	.997	-.47	.61
	3.00	1.00	-.615*	.180	.006	-1.11	-.12
		2.00	-.143	.174	.924	-.62	.33
		4.00	-.136	.179	.941	-.63	.35
		5.00	-.075	.147	.986	-.48	.33
	4.00	1.00	-.478	.226	.215	-1.10	.14
		2.00	-.006	.222	1.000	-.61	.60
		3.00	.136	.179	.941	-.35	.63
		5.00	.061	.201	.998	-.49	.61
	5.00	1.00	-.540	.202	.059	-1.09	.01
		2.00	-.068	.197	.997	-.61	.47
		3.00	.075	.147	.986	-.33	.48
		4.00	-.061	.201	.998	-.61	.49

### Interprétation :

( $F_{(791,5)} = 2.972$ ;  $p = .019$ )

Différence significative entre les clusters 1 et 3 (.006).

Les étudiants du cours-type 1 sont en moyenne plus satisfaits de leurs échanges avec leurs pairs étudiants concernant **l'aspect affectif** comparativement aux étudiants du cours-type 5.



Leur approbation sur vos études	1.00	2.00	-.624*	.192	.011	-1.15	-.10
		3.00	-.347	.155	.170	-.77	.08
		4.00	-.807*	.196	.000	-1.34	-.27
		5.00	-.673*	.175	.001	-1.15	-.19
	2.00	1.00	.624*	.192	.011	.10	1.15
		3.00	.278	.150	.346	-.13	.69
		4.00	-.182	.192	.877	-.71	.34
		5.00	-.048	.170	.999	-.51	.42
	3.00	1.00	.347	.155	.170	-.08	.77
		2.00	-.278	.150	.346	-.69	.13
		4.00	-.460*	.155	.025	-.88	-.04
		5.00	-.326	.127	.078	-.67	.02
	4.00	1.00	.807*	.196	.000	.27	1.34
		2.00	.182	.192	.877	-.34	.71
		3.00	.460*	.155	.025	.04	.88
		5.00	.134	.174	.940	-.34	.61
	5.00	1.00	.673*	.175	.001	.19	1.15
		2.00	.048	.170	.999	-.42	.51
		3.00	.326	.127	.078	-.02	.67
		4.00	-.134	.174	.940	-.61	.34

## Interprétation :

( $F_{(791,5)} = 6.36; p < .001$ )

Différence significative entre les cours-types 1 et 2 (.011), 1 et 4 (.001), 1 et 5 (.001) et 3 et 4 (.025).

Les étudiants du cours-type 2 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur approbation sur ses études comparativement aux étudiants du cours-type 1.

Les étudiants du cours-type 3 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur approbation sur ses études comparativement aux étudiants du cours-type 4.

Les étudiants du cours-type 4 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur approbation sur ses études comparativement aux étudiants des cours-types 1 et 3.

Les étudiants du cours-type 5 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur approbation sur ses études comparativement aux étudiants du cours-type 1.

Leur aide concernant votre apprentissage (m' aide à comprendre la matière, à étudier, etc.)	1.00	2.00		.097	.241	.995	-.56	.76
		3.00		.255	.195	.687	-.28	.79
		4.00		-.376	.246	.544	-1.05	.30
		5.00		.155	.219	.955	-.44	.76
	2.00	1.00		-.097	.241	.995	-.76	.56
		3.00		.158	.189	.919	-.36	.67
		4.00		-.473	.241	.285	-1.13	.19
		5.00		.058	.214	.999	-.53	.64
	3.00	1.00		-.255	.195	.687	-.79	.28
		2.00		-.158	.189	.919	-.67	.36
		4.00		-.631*	.194	.011	-1.16	-.10
		5.00		-.100	.160	.971	-.54	.34
	4.00	1.00		.376	.246	.544	-.30	1.05
		2.00		.473	.241	.285	-.19	1.13
		3.00		.631*	.194	.011	.10	1.16
		5.00		.531	.219	.109	-.07	1.13
	5.00	1.00		-.155	.219	.955	-.76	.44
		2.00		-.058	.214	.999	-.64	.53
		3.00		.100	.160	.971	-.34	.54
		4.00		-.531	.219	.109	-1.13	.07

### Interprétation :

( $F_{(791,5)} = 2.775$ ;  $p = .026$ )

Différence significative entre les cours-types 3 et 4 (.011)

Les étudiants du cours-type 4 sont en moyenne plus satisfaits de leurs proches concernant leur aide concernant leur apprentissage comparativement aux étudiants du cours-type 3.

**Annexe 14 – Le questionnaire de dépistage des stratégies d'apprentissage des étudiants à risque de se désinscrire après deux sessions d'étude dans un contexte de formation à distance et en ligne**

**Partie 1 - Renseignements généraux**

**1. Quel est votre genre? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Homme
- ☐ Femme
- ☐ Autre / Ne préfère pas répondre

**2. Quelle est votre langue maternelle? \***

☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Autre

**3. Quel est votre état civil? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Célibataire
- ☐ Conjoint de fait
- ☐ Marié
- ☐ Divorcé

**Données scolaires**

**4. Quel est votre matricule étudiant ou IDUL? \***

Veillez écrire votre réponse ici :

**5. Indiquez le niveau de scolarité de votre mère? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- ☐ Aucun
- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire
- ☐ Formation professionnelle
- ☐ Collégial
- ☐ Universitaire (1er cycle)
- ☐ Universitaire (cycle supérieur)

6. **Est-ce que l'un ou plusieurs de ces troubles/handicaps ci-dessous vous ont déjà été diagnostiqué(s) par un professionnel de la santé? (si aucun, simplement sauter la question)**

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Dyslexie
- ☐ Dysorthographe
- ☐ Dyscalculie
- ☐ TDA/H
- ☐ Trouble de santé mentale (problèmes d'anxiété, etc.)
- ☐ Handicap physique (problème audition, visuel, etc.)

7. **À quelle distance (exprimée en temps de transport) habitez-vous de l'établissement dans lequel vous êtes inscrit? \***

☐ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- ☐ 0 à 15 minutes
- ☐ 16 à 30 minutes
- ☐ 31 à 45 minutes
- ☐ 46 à 60 minutes
- ☐ Plus d'une heure
- ☐ Plus de deux heures
- ☐ Ne s'applique pas / Ne sait pas

**Situation familiale**

8. **Avec quelle(s) personne(s) vivez-vous? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- ☐ Vis seul
- ☐ Vis avec mes deux parents
- ☐ Vis avec un seul de mes parents
- ☐ Vis avec mon (ma) conjoint(e)
- ☐ Vis avec mon (ma) conjoint(e) et un (des) enfant(s)
- ☐ Vis seul avec un (des) enfant(s)

**Situation financière**

9. **De quelle façon financez-vous vos études? \***

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Prêt(s)
- ☐ Bourse(s)
- ☐ Économies personnelles
- ☐ Travail rémunéré
- ☐ Conjoint/Conjointe
- ☐ Parent(s)
- ☐ Autre \_\_\_\_\_

### 10. Comment jugeriez-vous votre situation financière? \*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- ☐ Excellente
- ☐ Bonne
- ☐ Acceptable
- ☐ Inacceptable

## **Partie 2 - Stratégies d'apprentissage**

### 11. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec l'utilisation de ces stratégies dans vos études en formation à distance et en ligne:\*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Stratégies	NSP	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
11.1. J'ai confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.2. Je me sens capable de bien réussir mes examens et travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.3. Je me sens capable de progresser régulièrement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.4. Je me sens capable de respecter les échéances d'envoi des travaux et devoirs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.5. Je ressens des peurs ou des craintes lorsque je réalise des activités d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.6. Je réussis à me mettre au travail sans difficulté particulière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.7. Je suis apte à gérer le stress imposé par la vie universitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.8. Je suis satisfait de la qualité des cours offerts dans la présente session	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.9. Je suis satisfait de ma décision d'étudier à l'université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.10. Mes résultats scolaires me satisfont	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.11. Je gère bien le mauvais stress, c'est-à-dire de façon à ce qu'il ne nuise pas à mes études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.12. Je me sens à ma place dans l'environnement universitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.13. Je suis satisfait de ce que je réalise dans mes cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>